

Wrana, Daniel

## Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand

Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 17-67. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)



### Quellenangabe/ Reference:

Wrana, Daniel: Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand - In: Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 17-67 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85628 - DOI: 10.25656/01:8562

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85628>

<https://doi.org/10.25656/01:8562>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

*Leibniz*  
Leibniz-Gemeinschaft

# Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von  
Erwin Beck  
Hermann J. Forneck

*Band 3*

Daniel Wrana

Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

# Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen  
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich  
Opladen, Berlin & Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649486>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN    978-3-86649-486-2**  
**DOI     10.3224/86649486**

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln  
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau  
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

# Inhalt

## **Einleitung: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen – die Beiträge in diesem Band**

Daniel Wrana, Christiane Maier Reinhard

7

## **Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand**

Daniel Wrana

17

## **Lesarten im Professionalisierungsprozess**

*Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen*

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

69

## **Spielzüge des Lernberatungshandelns**

*Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen*

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

161

## **Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken**

Daniel Wrana

195

## **Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik**

Jürg Zurmühle

215

**Gesprächsinterventionen in der Lernberatung**

*Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns  
in der Lernberatung*

Thomas Huber

249

**Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher  
Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen**

Katrin Berdelmann

275

**Pädagogische Professionalität als  
Entwicklungsaufgabe**

*Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer  
Selbstlernarchitektur*

Alexandra Schmidt-Wenzel

287

**Lernberatung in der Selbstlernarchitektur**

*Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht*

Joachim Ludwig

301

**Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation  
in Selbstlernarchitekturen**

Peter Kossack

321

**Kontexte – die Selbstlernarchitektur @rs**

Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana

345

**Autorinnen und Autoren**

353

# Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand

Daniel Wrana

Dem Beraten als pädagogische Handlungsform kommt seit einigen Jahren eine verstärkte Aufmerksamkeit zu. Das gilt zunächst für Beratungssettings, die angemessene Bildungsentscheidungen ermöglichen und unterstützen sollen, also für die Schul-, Erziehungs- oder Bildungsberatung. Das beratende Handeln ergänzt dabei unterrichtendes oder erziehendes Handeln in pädagogischen Organisationen und erweitert somit das pädagogische Handlungsrepertoire. Eine weitergehende Funktion bekommt Beraten jedoch im Kontext von Lehr-Lern-Formen, in denen die Lernenden ihr Lernen in höherem Maß selbst steuern sollen. Die Beratung wird damit im Vermittlungsprozess verortet und rückt als Alternative zum „unterrichtenden“ oder „lehrenden“ Vermittlungshandeln in den Blick. In Ansätzen selbstgesteuerten Lernens wird der Handlungsform der Lernberatung oft zugeschrieben, den Lernenden mehr Autonomie und Verantwortung für das eigene Lernen zu ermöglichen, dem Unterrichten hingegen wird attestiert, ein Wissensdefizit der Lernenden zu postulieren, um es ihnen dann fremdbestimmt zu vermitteln. Während allerdings das lehrende Unterrichten als Handlungsform und der „Unterricht“ als soziales Setting seit Jahrzehnten intensiv empirisch untersucht wird und als relativ gut bekannte Terrains gelten können, überwiegen zum Beraten noch die didaktischen Entwürfe und Proklamationen. Ob die Handlungsform des Beratens ihre Versprechungen einlöst und was sich dem kritischen empirischen Blick an Handlungen und Interaktionen im Beraten zeigt, ist erst in einigen wenigen Studien zum Gegenstand der Lehr-Lern-Forschung geworden.

Während die übrigen Beiträge dieses Bandes das Beraten in theoretischen und empirischen Studien in den Blick nehmen, soll an dieser Stelle ein Problemhorizont eröffnet werden und die Rolle des Beratens als Handlungsform in der Genese des pädagogischen Feldes und in der didaktischen Diskussion nachgezeichnet werden. Damit soll das Beraten zugleich als empirischer Gegenstand konturiert werden, um den analytischen Einsatz dieses Bandes in Bezug auf Beratungsprozesse zu bestimmen.

Eine ausführlichere argumentative Darlegung dieser Zusammenhänge ist angemessen, weil der in diesem Band verfolgte konzeptionelle und empirische Blick auf ein anderes Verhältnis von Unterrichten und Beraten zielt, als es in

der Literatur oft unterstellt wird. Wird dort die Erwartung artikuliert, mit dem Beraten den Aporien des Pädagogischen zu entkommen, weil die Beratenen ganz ihren eigenen Entscheidungen folgen können, so postuliert dieser Band, dass die Aporien pädagogischen Handelns in der Handlungsform des Beratens auf neue und vielleicht noch komplexere Weise wiederkehren. Auch die Beratungsbeziehung ist eine Machtbeziehung und gerade das Beraten ist eine Praxis pädagogischer Subjektivierung. Dieses Wiedereinschreiben der Aporien in das als Befreiungsschlag stilisierte neue pädagogische Handeln gilt es kritisch zu bedenken, um aus dem didaktischen Zirkel reformpädagogischer Argumentationen auszusteigen. Diese identifizieren das Lehren als Unterwerfendes und Enteignendes, um ihm erneut emphatisch die Möglichkeit eines die Subjekte befreienden pädagogischen Handelns entgegenzuhalten. Wesentlich für den anderen Blick auf die pädagogische Ordnung des Beratens ist, die Rolle des Wissens und ihre gesellschaftliche Dimension im Beratungsprozess nicht auszuklammern und das Wissen im guten Wissensmanagement des Subjekts aufgehen zu lassen, sondern es theoretisch und empirisch auf andere Weise fassbar zu machen.

Um die Transformation der Beratungsbeziehung und der Wissensdimension in der Beratungsbeziehung herauszuarbeiten, soll zunächst die Genese der Beratung als sozialer Praxis in einigen Schlaglichtern verfolgt werden. Ausgangspunkt ist dabei, dass das „Ratgeben“ eine soziale Praxis ist, die eine Beziehung zwischen Beratenden und Beratenen herstellt (vgl. Göhlich u.a. 2007: 7). Diese soziale Relation entfaltet eine mehr oder weniger produktive Funktion im Rahmen der alltäglichen Lebenspraxis oder in einem institutionellen Kontext. Die Form, die Produktivität und die Ethik von „Beratung“ werden dabei zum Gegenstand von Problematisierungen und schließlich auch von Technologien und bildungspolitischen Programmen. (a) Zunächst werden anhand der Entstehung der Praktiken des Beratens in der Antike einige analytische Kategorien erarbeitet. (b) Einen zweiten Fokus wird die Ausdifferenzierung von Unterrichtshandeln auf der einen und Beratungshandeln auf der anderen Seite in der Moderne bilden. (c) Dann wird gezeigt, wie in der neueren didaktischen Diskussion das Beraten an die Stelle des Unterrichtens tritt, und zwar unter Rückgriff auf die Therapeutiken als Handlungsmodell. (d) Sodann wird herausgestellt, wie das Beraten und die mit ihm verbundene radikalisierte Subjektivität ein spezifisches Verständnis der Dynamisierung des Wissens in der „Wissengesellschaft“ impliziert. (e) In einem letzten Schritt wird gezeigt, inwiefern ein anderes Verständnis von Beratung jenseits der Therapeutiken das Beraten, als ein pädagogisches Handeln fasst, das das reflexive Eintreten in gesellschaftlich strukturierte Wissensfelder begleitet. Mit diesem anderen Beratungsverständnis ist auch eine andere Lesart der mit der „Wissengesellschaft“ verbundenen Strukturierung von Wissen verbunden. (f) Abschließend werden aus dieser Perspektive die Forschungsfragen aufgenommen, die die Beiträge in diesem Band leiten und die gerade nicht nach der Formierung einer nur selbstbezüglichen Subjektivität und nach der Entwicklung von Selbstlern-



kompetenzen fragen, sondern nach der Formierung des Verständnisses von Wissensfeldern, die sich im Beratungsprozess vollzieht.

## 1 Beratung als riskante Beziehung der Differenz

Die historische Genealogie der Praktiken des Beratens, die von ihnen geschaffene soziale Relation und ihre Problematisierung lässt sich in der Antike ansetzen. Geht man von dort aus, dann zeigt sich die erstaunliche Kontinuität eines auf den ersten Blick modernen Problems und es wird möglich, die historisch etablierte Grundstruktur von Beratungsbeziehungen zunächst in einem Kontext zu entfalten, der ihre Konturen verfremdet in einem anderen Licht erscheinen lässt.

Das Beraten als quasi-professionelle Praktik erscheint zum ersten Mal im Kontext der Problematisierungen von Führungsbeziehungen im 5. Jahrhundert v. Chr. Im Rahmen der frühen Praktiken demokratischer Politik entsteht die Frage, über welche Eigenschaften jemand verfügen muss, um geeignet zu sein, in der griechischen Polis zu regieren. Die klassische Antwort lautet, dass wer andere führen soll, zunächst in der Lage sein muss, sich selbst zu führen und für sich selbst Sorge zu tragen (Foucault 2001: 168). Es etablierten sich Praktiken der Selbstbeziehung und Selbstregierung, die funktional auf die Ausübung von guten und gerechten Führungsbeziehungen hin konzipiert waren. Sie haben sich in den folgenden Jahrhunderten zu einer „Kultur seiner selber“ mit reflexiven Praxen des Beobachtens und Gestaltens seiner selbst entwickelt (Foucault 1989: 53ff.; vgl. Wrana 2006: 29). Diese „Sorge um sich“ (epimeleia heautou) ging mit der Auffassung einher, dass man sein Leben lang andere Personen braucht, die einen bei den Selbstpraktiken leiten. Diese Beziehung zum Anderen, der die Selbstführung begleitet, kann als historisch erster Entwurf einer Beratungsbeziehung gelten (Foucault 1996: 94ff.; Foucault 2001: 89; Foucault 2010: 18).

Eine Analyse<sup>1</sup> der Strukturen dieses Typus sozialer Relationen zeigt, dass die Griechen dem „Beratungshandeln“ eine bestimmte Weise und Haltung des Sprechens zuweisen: die Parrhesia.<sup>2</sup> Wer Parrhesia praktiziert, spricht frei und

---

1 Die Vorlesungsreihe „Der Mut zur Wahrheit“ ist die letzte, die Foucault 1984 kurz vor seinem Tod gehalten hat, sie wurde erst 2008 veröffentlicht. Zwar hat er das Thema der Parrhesia bereits in Vorträgen an der Universität Berkeley entwickelt, die schon in den 90er Jahren bei Merve erschienen sind (Foucault 1996). Die Vorlesung am Collège de France ist jedoch eine Ausarbeitung der Thematik, erst hier gewinnt die Beratungsbeziehung eine zentrale Rolle in der Analyse der Praktiken des Wahrsprechens.

2 Um Missverständnisse zu vermeiden, ist darauf hinzuweisen, dass die parrhesiastische Rede in den antiken Diskursen zwar die Beratungsbeziehung auszeichnet, aber nicht auf diese beschränkt ist.

mutig die eigene Auffassung der Dinge aus. Wer parrhesiastisch berät, handelt ohne doppelten Boden und ohne feste operative Machtbasis; spricht „die Wahrheit“ über die Gegenstände der Beratung aus, wobei das Kriterium der parrhesiastischen Wahrheit ist, dass das Gesagte den eigenen Überzeugungen entspricht. Die Parrhesia begreift Foucault als Veridiktionsmodus, d.h. als eine Beziehung, die ein Subjekt zu sich selbst, den anderen und dem Gesagten mit dem Ziel einnimmt, „die Wahrheit“ zu sprechen. Die griechischen Autoren unterscheiden die Parrhesia von der Rhetorik und dem Unterrichten. Die Rhetorik gilt als eine Technik, die die Zuhörenden von einer bestimmten Position überzeugen soll. Dabei ist das Gesagte nicht an die Überzeugung der Sprecherposition gebunden: wer rhetorisch spricht, muss nicht glauben, was er/sie sagt, so lange es gelingt, dass die Zuhörenden das Gesagte glauben (Foucault 2010: 29). Ganz anders in der Parrhesia, in der die Sprechenden von dem Gesagten überzeugt sein müssen, während das soziale Band mit den Zuhörenden nicht gesichert ist: Ob die Beratenen dem Rat folgen bzw. das Gesagte auch nur anerkennen, bleibt für die Beratenden immer riskant. Dieses Risiko der Parrhesia wird beim Vergleich mit dem Unterrichten noch deutlicher, denn die Unterrichtenden und Lehrenden (*technites*) sprechen ausgehend von einem gesicherten Wissen oder Können und bringen dieses zur Geltung. Aus Sicht der griechischen Autoren haben sie die Pflicht, das Wissen, die *techné*, sprechend weiterzugeben: Es ist notwendig, dass „er sein Wissen weitergibt, damit es nicht mit ihm stirbt“ (ebd.: 43). Die soziale Praxis des Unterrichtens schafft ein Band zwischen den Sprechenden und den Hörenden, das durch das weiterzugebende Wissen abgesichert ist. Dieses soziale Band wird als zur Reproduktion der Kultur unerlässlich betrachtet. Die parrhesiastische Beratungsbeziehung hingegen wird weder wie das Unterrichten durch ein vorgängiges und legitimes Wissen abgesichert noch wie die Rhetorik durch die Techniken der Überzeugung des Anderen, sie ist vielmehr konstitutiv riskant. Die Beratenen müssen sich auf die Beratenden einlassen und sie sind es, die entscheiden, ob sie den Rat als nützlich, realisierungswürdig oder auch nur bedenkenswert anerkennen. Es war nicht unüblich, dass die parrhesiastischen Berater der antiken Monarchen ihre Existenz oder gar ihr Leben aufs Spiel setzten, wenn der Monarch den Rat nicht goutierte (Foucault 1996: 88, 2010: 84). Für den demokratischen Politiker war die Parrhesia ebenso riskant, weil derjenige, der die Stimme erhebt und zum *Demos* parrhesiastisch spricht, was dieser womöglich nicht hören mag, Gefahr läuft, wie Demosthenes im Scherbengericht aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden (Foucault 2010: 77).

Mit dem analytischen Fokus auf Parrhesia, Rhetorik und Unterrichten als Veridiktionsmodi, als Praktiken des Wahrsprechens, verschiebt Foucault die philosophische Frage nach der Wahrheit. Nicht der Objektivität und Realitätsangemessenheit einer Aussage gilt die Aufmerksamkeit, sondern den Beziehungen, die ein Subjekt zu sich selbst, den anderen und den Dingen einnehmen kann und muss, damit dessen Sprechen von anderen als wahr anerkannt wird.

Die Frage lautet dann: „Auf welche Weise konstituiert sich das Individuum selbst in einem Akt des Wahrsprechens, und wie wird es von den anderen als Subjekt konstituiert, das einen wahren Diskurs hält?“ (Foucault 2010: 15).<sup>3</sup> Dieser analytische Fokus erlaubt es, einige aktuelle Probleme einer Theorie der Beratung in pädagogischen Kontexten zu diskutieren. Die Frage lautet dann: Welche Praktiken der Veridiktion werden von den Beratenden geführt, welche Praktiken der Veridiktion werden den Beratenen erlaubt, zugeschrieben, abverlangt, und in welchen sozialen Praxen wird dies figuriert? Griffig formuliert: „Wer hat das Recht, die Pflicht und den Mut, die Wahrheit zu sagen?“ (Foucault 1996). Die Praktiken der Veridiktion verweisen daher auf jene der Autorisierung (vgl. Thompson/Schumann/Jergus 2012: 207): Wie werden Autorität und Autorschaft zugeschrieben und hergestellt? Welche Beziehungen der Beratenen/Beratenden zu sich selbst und zu den Gegenständen der Beratung werden im Beratungsprozess gestiftet, sodass diese als „Autor/innen“ ihrer Handlungen und Aussagen gelten können?

Die Praktik der parrhesiastischen Beratung besteht also nicht darin, wie die Rhetorik über Techniken zu verfügen, die andere überzeugen, aber auch nicht darin, wie das Unterrichten ein gesichertes Wissen zu vermitteln, sondern darin, mit dem in der Beratung Gesagten eine Differenz herzustellen. Beraten-de provozieren, konfrontieren, kritisieren, indem sie sagen, was die Beratenen nicht hören wollen. Die Veridiktionspraxis des parrhesiastischen Beraters stellt dem anerkannten Wissen, der Auffassung, die alle teilen, ein anderes Wissen, eine andere Überzeugung gegenüber und erzeugt somit eine Wissensdifferenz. Aus dieser Differenz zu den anderen und aus dem Umstand, dass es keine andere Legitimationsbasis für diese Differenz gibt, als die feste Überzeugung, die Wahrheit zu sprechen, resultiert das konstitutive Risiko der parrhesiastischen Veridiktion. Die Beratung in diesem Sinn ist eng mit der Kritik verbunden, denn auf diese Weise das Wort an jemanden zu richten, stellt das Wissen und die Überzeugungen der Adressaten infrage.

In den platonischen Dialogen wird mit den Beziehungen, in die Sokrates andere verstrickt, eine weitere Verschiebung der Beratungsbeziehung und der Praxis der Parrhesia problematisiert. Im Dialog Laches<sup>4</sup> etwa diskutieren die Beteiligten über Stesilaos, einen Lehrer der Kunst, die schweren Waffen zu führen, einer techné, und sie sind sich uneinig in der Frage, ob dieser ein guter

---

3 Es gilt dann, die Verknüpfung der Praktiken der Veridiktion mit den Techniken der Gouvernamentalität, also der Weisen, sich selbst und andere zu regieren und jenen der Selbstsorge zu untersuchen und damit jene Praxen in den Blick zu nehmen, in denen Machtverhältnisse und Subjektivität historisch und empirisch verschränkt sind (Foucault 2004a: 60; Foucault 2010: 15, 23).

4 Es ist für die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft durchaus nicht unüblich, sich in den platonischen Dialogen zu vergewissern. Gruschka etwa argumentiert bezüglich der Skepsis des Sokrates in Sachen Unterricht ähnlich (Gruschka 2001: 137ff.), allerdings eröffnet der Blick in den „Laches“ und Foucaults Kontextualisierung durch die parrhesiastischen Veridiktionspraxis einen etwas anderen Blick auf den Beziehungstypus, den Sokrates entwirft.

Lehrer und Erzieher sein könne. Sie kommen schließlich zu dem Schluss, dass nicht Stesilaos, sondern Sokrates ein guter Erzieher sei, nämlich einer, der andere dazu bringt, sich selbst zu führen. Diese Eigenschaft schreiben sie dem parrhesiastischen Spiel zu, zu dem Sokrates die Bürger Athens verführt, in dem er sie auf der Straße anspricht und in Dialoge verstrickt. Nikias, ein bedeutender Politiker und Feldherr, argumentiert, warum er sich von Sokrates führen lässt, obwohl er gesellschaftlich höher gestellt ist, denn „wer der Rede des Sokrates nahe genug kommt und sich mit ihm einlässt im Gespräch“ (Platon 1957: 187e), wird dahin geführt, „dass er Rede stehen muss über sich selbst, auf welche Weise er jetzt lebt“ (ebd.). Sich dem parrhesiastischen Beratungsspiel des Sokrates zu unterwerfen bedeutet nicht, überzeugt zu werden von dem, was Sokrates für wahr hält, sondern sich auf eine Weise des Sprechens einzulassen, in der man über sich selbst und sein Handeln reflektiert. Es geht dabei nicht um ein autobiografisches Bekenntnis wie in der späteren christlichen Tradition, sondern darum, logos und bios zu relationieren, die Rationalität des eigenen Denkens und Handelns zu artikulieren. Es bedeutet „zu demonstrieren, ob man imstande ist, zu zeigen, dass es eine Beziehung gibt zwischen dem vernünftigen Diskurs, dem logos, den man zu gebrauchen weiß und der Weise, wie man lebt“ (Foucault 1996: 98). Der Clou der sokratischen Transformation der Beratungsbeziehung ist daher, dass nicht der Berater die Parrhesia praktiziert, sondern die Beratenen dazu bringt, parrhesiastisch zu sprechen. Beraten besteht dann nicht darin, einen Rat zu geben im Sinne eines konkreten Handlungsvorschlags, vielmehr wird das Beratungshandeln zum Prüfstein für die Reflexion der Denk- und Handlungsgründe der Beratenen. Die Provokation und Konfrontation im Beratungsprozess ist die der Beratenen mit sich selbst. Das parrhesiastische Spiel als neue Form der Beratungsbeziehung ist demnach ein zentrales Moment der Praktiken der *epimeleia heautou*, der Selbstsorge (vgl. Wrana 2006: 28).

Dieses sokratische Erbe in der Bestimmung der Beratungsbeziehung bleibt im abendländischen Diskurs das Leitmotiv eines bildungstheoretisch bestimmten Beratungsverständnisses. So grenzt etwa Harald Geißler die von ihm optierte Form des Coaching als Prozessberatung von Varianten der Beratung ab, in denen Expert/innen über die Kompetenz verfügen, den Problembedarf und die Problemlösung stellvertretend für die Beratenen zu definieren (Geißler 2008: 196). Im prozessorientierten Coaching hingegen sind die Berater/innen nicht für die Problemdefinition und die Lösung zuständig, sondern für den Prozess, in dem diese Bestimmungen durch die Beratenen selbst möglich werden. Coaching-Klienten tragen die Ergebnisverantwortung, aber sie müssen bereit sein, die Prozessverantwortung an den Coach zu übergeben. Entscheidend ist dabei nach Geißler, dass der Erkenntnisprozess, der sich zunächst auf die Dinge richtet, reflexiv werden muss, der Prozess muss in den Blick bringen, wie die Dinge gedacht werden (ebd.: 201).

Die Beratungsbeziehung war in der Antike als diffiziles und beidseitig prekäres Machtverhältnis konzipiert. Insofern die Beratenden kritisieren, aber die

Autorisierung dieser Kritik erst durch die Beratenen erfolgt, erfordert es einigen legitimatorischen Aufwand, um das Machtverhältnis einer solchen Beziehung zu stabilisieren. Die Expertise der Beratenden besteht darin, die Beratenen zum Handeln sich selbst und anderen gegenüber zu befähigen, aber dies muss von Letzteren subjektiv als sinnvoll erfahren werden, sonst bricht die Beratungsbeziehung ab. Es handelt sich um ein Machtverhältnis, ein Kräfte-  
diagramm, das zwar keinen souveränen Punkt kennt, von dem her die Beratung beherrschbar wäre, aber es strukturiert ein Feld, das Taktiken erfordert, die die Beratungsbeziehung ebenso wie die Gegenstände der Beratung immer wieder austarieren, um das Beratungsverhältnis aufrechtzuerhalten. Das Beratungsverhältnis setzt die Anerkennung des Rates voraus, aber diese Anerkennung bedeutet für den Beratenen, sich der Führung eines anderen anzuvertrauen und so partiell Selbstbestimmung zu relativieren. Das Machtverhältnis in der Beratung bleibt in beide Richtungen prekär, Beratung ist für alle Beteiligten ein Risiko.

Die Grenzziehung zwischen den Praktiken des Beratens und des Unterrichtens ist schon in den antiken Problematisierungen konstitutiv, und doch gelten beide als Spielarten pädagogischen Handelns. Sokrates ist kein Einzelfall, so berichtet etwa Philodemos von epikureischen Schulen, in denen es sowohl „Klassenzimmer-Unterricht“ als auch persönliche Unterredung und „Seelenführung“ – also Beratung – gab (Foucault 1996: 118). Der Unterschied dieser beiden Lehrformen, von denen die zweite als höher bewertet wurde, war nicht, dass sich der Unterricht auf Gegenstände und die Beratung auf das Selbst richten würde, vielmehr gab es in der Beratung ein sokratisches Verfahren, „das den Gesprächspartner in die Lage versetzte, die Wahrheit über sich selbst zu entdecken, die Beziehung seines bios zum logos; und dieses selbe Verfahren ermöglichte es ihm gleichzeitig, Zugang zu weiteren Wahrheiten zu gewinnen (über die Welt, Ideen, die Natur der Seele usw.)“ (ebd.).

## **2 Unterrichten und Beraten in einer sich ausdifferenzierenden Moderne**

### *2.1 Unterrichten als Technologie der Wissensvermittlung*

In der Moderne haben sich die Praktiken des Beratens und des Unterrichtens in verschiedenen Bereichen ausdifferenziert. Das Unterrichten hat sich in der Institution der Schule entwickelt, die in historisch parallelen Prozessen mit den Institutionen des Krankenhauses, des Militärs, der Fabrik und dem Gefängnis entstanden ist (Foucault 1994: 173ff.). Diese Institutionen hatten die Funktion, gelehrte und gelehrige Individuen zu produzieren, die über Fähigkeiten und Flexibilitäten verfügen, um sie in institutionellen Prozessen effektiv einzusetzen.

zen (ebd.). Der Formierung der Individuen in der Institution Schule kommen dabei Performanzen in drei Bereichen zu: (1) Das gesellschaftlich verfügbare Wissen wird an die folgenden Generationen in explizierten und aus dem Verwendungszusammenhang herausgenommenen Vermittlungssettings weitergegeben. Die Schule ist also auf der Seite der *techné* und des mit den Kulturtechniken verknüpften Wissens angesiedelt. (2) Zugleich vermitteln die Praktiken der Schule eine ganze Reihe von Mentalitäten, Normativitäten und Fähigkeiten, die sich nicht einer der Kulturtechniken oder einem in einem Fach explizierten Wissen zuordnen lassen. Dazu gehören etwa die Fähigkeiten, über längere Zeit still zu sitzen und sich einer Sache zu widmen. Aber auch die Einsicht, dass Lehrer/innen als die jeweils anderen im Lehr-Lern-Verhältnis über die Gültigkeit und Autorität aller Äußerungsakte im Kontext der Schule entscheiden, dass es also einen Punkt der Validierung gibt, dem man sich in einem gesellschaftlichen Zusammenhang zu unterwerfen hat. Es handelt sich um ein implizites Wissen, das mit dem zuerst genannten Wissenstypus notwendig verknüpft ist. (3) Schließlich formiert die Schule die Individuen auf die in einer vertikal und horizontal differenzierten Gesellschaft verfügbaren Plätze hin.<sup>5</sup>

Um das Unterrichten als Praktik weiter zu konturieren, gilt es herauszuarbeiten, wie darin Wissen formiert und prozediert wird. Wesentliche Praktiken der Wissensformierung sind (1) die didaktische Rekonstruktion als Definition und Formierung des Wissens als Ensemble von Lerngegenständen; (2) das Unterrichten im engeren Sinn als Technologie mehr oder weniger standardisierter Settings, in denen das in Lerngegenständen formierte Wissen vermittelt wird, sowie (3) die Prüfungen als Prozeduren, die feststellen, ob die Lernenden über die Lerngegenstände in einer in der didaktischen Rekonstruktion definierten Weise verfügen.<sup>6</sup> Die in der didaktischen Rekonstruktion definierten Lesarten der Lerngegenstände sind verbindlich. Sie sind von den Lernenden im Lernprozess anzueignen und werden zur Grundlage der Prüfprozeduren. Letztere haben sicherzustellen, dass die Lesarten der Lernenden mit den vordefinierten Lesarten hinreichend übereinstimmen (Wrana 2011). Das Unterrichten als Bezug einer curricular definierten Sachstruktur auf die Verstehensstruktur eines Individuums ist ein Erbe des Rationalismus des 18. Jahrhunderts einerseits sowie der Psychologisierung des Schülers zwischen 1750 und 1850 andererseits (Petrat 1979). Ein systematisches pädagogisches und didaktisches Steuern und damit das Unterrichten anstelle des „Schule-Haltens“ wird erst durch diese Koppelung eines universellen Systems von Wissen über die individuellen Strukturen von Schüler/innen (ausführlich Höhne 2011: 102; Wrana 2008a: 51, 2009a; Caruso 2010; Wrana 2011) sowie über ihre „Wünsche, Kapazitäten

---

5 Die Praktiken des Unterrichtens haben in der Moderne eine Form angenommen, die den gesellschaftlichen Funktionen von Schule, wie sie in der strukturfunktionalistischen Schultheorie beschrieben werden, entsprechen (Fend 2009: 49).

6 Die Praktiken des Unterrichtens konstruieren zudem als „Schulfächer“ eine Wissensformati-on, die eine relative Autonomie zu den gesellschaftlichen Verwendungssituationen aufweist (vgl. Gruschka 2001: 191).

und Belastungsgrenzen“ (Höhne 2011: 106) möglich. Dabei entwickelte sich das psychologische Wissen über „den Schüler“ interessanterweise nicht als individualisierendes, sondern als subsumierendes Wissen. In den Praktiken des Unterrichtens als kursorischem Lernen wurde ein Modell-Lerner konstruiert, an dessen idealer Leistungsfähigkeit ein Klassenverband von Schülern und Schülerinnen sich auszurichten hatte (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 56; Wrana 2011: 236).

In dieser Funktion der Schule der ökonomischen Reproduktion der kulturellen Grundlagen der Gesellschaft blieb der Anspruch auf die Erziehung von Bürgern/innen, die mündig über die gesellschaftliche Struktur verfügen, aufbewahrt (vgl. Wrana 2008a). Die Schulkritik ebenso wie reformpädagogischen Gegenentwürfe haben sich in den letzten 200 Jahren an den Widersprüchen dieser Konstruktion der unterrichtenden Schule abgearbeitet (vgl. Göhlich 1997; Pongratz 2004; Oelkers 1996; vgl. Forneck/Wrana 2003: 42ff.). Die hegemonialen Wissenspraktiken der Schule blieben allerdings wenig irritierbar, solange die damit verbundenen Wissensformen und Transmissionsweisen funktional für die Reproduktion der kulturellen Grundlagen der Gesellschaft geblieben sind (Wrana 2008a). Eine „andere Pädagogik“ hat sich von Anfang an als minoritäre Praxis neben dem System „der Schule“ etabliert und erhält über die Jahrhunderte die Zuschreibung aufrecht, die Praxis einer „neuen Lernkultur“ zu sein. Autor/innen wie Tenorth (1992) oder Baumert und Kunter (2006) verweisen in ihren Argumentationen gegen Kritik an der Formierungsmacht der Schule darauf, dass diese eine historisch stabile und produktive Institution sei und dass ihre nachhaltige Existenz auf ihre Rationalität verweise. Das mag sein, allerdings setzt diese spezifische Rationalität und Stabilität eine bestimmte Vorstellung vom Wissen und seiner Vermittlung voraus.

Wissen wird in den klassischen Praktiken des Unterrichtens als klar strukturierbare, propositional formierbare Ensembles expliziten Wissens konzipiert. Vermitteln ist dann die optimale Übertragung dieses Wissens aus der disziplinären in die individuelle Strukturierung. Diese Konzeption des Wissens und seiner Transformationen bleibt auch in komplexen instruktionalistischen Positionen leitend, die weit über die Vorstellung von Wissensvermittlung als bloßer Repetition definierter Wissensselemente hinaus gehen. Ausubel etwa bezeichnet als „sinnvolles Lernen“ solches, in dem Informationen nicht repetierend gelernt werden, sondern so, dass diese sich in die kognitive Struktur des Individuums einfügen können, und als sinnvoll erfahren werden (vgl. Ausubel 1974: 41). In diesem Prozess gehe logische Bedeutung, die eine Eigenschaft jeder Wissensrepräsentation sei, in individuell psychologische idiosynkratische Bedeutung über (vgl. ebd.). Die individuelle Bedeutung wird nun aber nach dem Vorbild der logischen Strukturen gedacht, d.h. vor allem in Form propositionalen Wissens und in Form von binär verzweigenden logischen Strukturen. Rationale Lernprozesse schreiten fort, indem einfache Propositionen zu komplexeren Propositionen so rekombiniert werden, dass diese im Denken vollzogen und somit verstanden werden. Damit ist eine Vorstellung



eines subsumtiven Lernprozesses impliziert, indem sich die psychologische Bedeutung nach und nach aufbaut und das logische Wissen einer Domäne erfasst (Ausubel 1974: 57). Die Unterrichtspraktiken bilden für Ausubel eine Technologie der Anordnung von Wissenselementen in einer Weise, die einen geordneten Aufbau von kognitiven Strukturen bei Lernenden steuert (vgl. Analysen weiterer Wissenskonzepte bei Wrana 2008a: 50; Wrana 2011: 232). Die Lernenden werden durchaus als aktive Individuen verstanden, aber das Ziel des Instruktionsprozesses ist, das Wissen einer Domäne so zu vermitteln, dass die Lernenden es schließlich strukturanalog in sich zu repräsentieren vermögen.

Dieses Grundprinzip der Wissensformierung bestimmte auch die Debatten der Bildungsreform und Curriculumsentwicklung der 1960er und 1970er Jahre und die ersten Ansätze von „Lebenslangem Lernen“ und einer „Wissensgesellschaft“. Die Bildungsökonomie problematisierte den Bedeutungszuwachs von Wissen und Können innerhalb moderner Ökonomien und postulierte, dass Wissen weit umfassender vermittelt werden müsse, als dies gesellschaftlich bis anhin geleistet werde. Wissen schien einerseits quantitativ zu expandieren und zugleich qualitativ zu „veralten“, was in den Metaphern von „Wissensexplosion“ und „Halbwertszeit des Wissens“ popularisiert wurde. Insofern das gesellschaftlich verfügbare Wissen als individuelles Wissen und Können der Berufstätigen und Arbeitenden materialisiert sein muss, um im Produktionsprozess relevant zu werden, folgt aus der Dynamisierung der Wissensgesellschaft, dass biographisch einmal erworbenes Wissen permanent von Entwertung bedroht ist. Die Individuen sollen sich daher als Lernende begreifen, die sich ein Leben lang an immer neue Wissenshorizonte anpassen. Spiegelbildlich galt es ein Bildungssystem zu etablieren, das über immer bessere Praktiken des Unterrichtens diese Anpassungsleistungen der Individuen ermöglicht. Es wurde mit Steuerungspraktiken und Lerntechnologien gearbeitet, mit denen die Subjekte das zunehmende und komplexer werdende Wissen effektiver aufnehmen sollten. Das Prozess-Produkt-Paradigma der Unterrichtsforschung (Helmke 2008) zielte auf die Verbesserung des Lehrens oder mit anderen Worten auf die Optimierung der Produktionsmittel. Eine kompetentere Profession sollte in formal organisierten Settings das als notwendig erkannte und deklarierte Wissen an immer größere Teile der Bevölkerung vermitteln.

Die Praktiken des Unterrichtens folgten bis zu den großen Bildungsreformen einer fordistischen Produktionslogik, in der die gesellschaftlichen Wissensbedarfe durch ein Bildungssystem produziert werden sollten. Dies entspricht den fordistischen Konzepten der Massenproduktion und Konsumtion, insofern diese auf die Möglichkeit unbegrenzten Wachstums und auf die Bearbeitbarkeit aller Problemlagen durch Technologisierung und Optimierung der Produktionsmittel setzten (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 14). Das Unterrichten als Praxis wird damit zum Werkzeug einer Gouvernementalität des gesellschaftlichen Wissens und Könnens, einer bestimmten Weise, die lernenden Individuen zu regieren (vgl. Forneck/Wrana 2005).



Nochmals sei an die Feststellung im antiken Diskurs erinnert, dass die Aufgabe „des Lehrers“ sei, sich an einem festen Wissen zu orientieren, das ihm von der *techné* gegeben ist und das er zu vermitteln habe, weil es sonst mit ihm „sterbe“ (s.o.). Dieser Zusammenhang wurde in der Logik fordristischer Lernproduktion zunächst perfektioniert, aber in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde er problematisch, als man zu erkennen begann, dass „das Wissen“ schneller „stirbt“ als die Wissenden. Die Ökonomie des Lernens folgt einer fordristischen gouvernementalen Rationalität (mit Instrumenten wie dem „Unterrichten“) insofern es möglich erscheint, dass sich der Prozess des sich immer schneller transformierenden Wissens durch diese Instrumente ausgleichen und bewältigen lässt. Die gouvernementale Rationalität der Ökonomie gerät in die Krise, wenn diese Möglichkeit fraglich wird. Die Debatten um die Entwicklung der „Wissensgesellschaft“ in den folgenden Jahrzehnten sind von dem Zweifel an der Fähigkeit des fordristisch begriffenen Unterrichtens gekennzeichnet, die Wissensbedarfe herzustellen. In die Krise des „Unterrichtens“ treten Konzepte wie das „selbstgesteuerte“ bzw. „selbstorganisierte“ Lernen und damit verbunden die Handlungsform des Beratens als alternative auf den Plan. Doch zunächst soll die Genese der Praktiken des Beratens und ihrer gouvernementalen Rationalität rekonstruiert werden, die sich in einem vom Unterrichten ganz verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsbereich vollzogen hat.

## 2.2 *Beraten als Subjektivierungstechnik*

Die Handlungsform des Beratens hat sich ebenfalls vom Übergang zum 19. Jahrhundert bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelt, allerdings nicht in der Schule, sondern im Bereich therapeutischer Praxen. Die humanistischen und systemischen Therapeutiken wurden, wie Kossack zeigt, in den letzten Jahren zu den wesentlichen Ansatzpunkten von Konzepten pädagogischer Beratung, wobei die Grenze zwischen der pädagogischen und der therapeutischen Beratung zwar immer wieder gezogen wird und umkämpft bleibt, sich aber zugleich immer wieder verwischt (Kossack 2006, 2010). Die Genese der therapeutischen Praktiken und der Subjektivierungen, die sich in ihnen vollziehen, ist in den letzten Jahren zunehmend untersucht worden (vgl. Traue 2010: 117ff.; Maasen u.a. 2011).<sup>7</sup> Traue zeigt, inwiefern die Reartikulation der Therapeutiken in den späten 1970er Jahren auf historische Entwicklungen zurückgreifen, die die Beratung im 18. Jahrhundert geprägt haben (ebd.: 118). Die frühen therapeutischen Praktiken basierten auf dem Vitalismus, in ihnen

---

7 Traue schließt in der Genealogie der Subjektivierung an die soziologischen Studien von Nikolas Rose (1998), Stefanie Duttweiler (2007) und Ulrich Bröckling (2007) an. Diese Studien arbeiten die sozialen Techniken heraus, in denen in psychologisch-therapeutischen Settings Subjekte problematisiert und damit konstruiert werden.

wurde eine Krise des Klienten bzw. der Klientin inszeniert, die dann unter Anleitung eines Experten zu bewältigen war. Das Machtverhältnis in der hypnotherapeutischen Beratungsbeziehung war durch Herstellung dieser Krise mit den daraus resultierenden Energien durch den Berater bestimmt. Traue postuliert, dass wesentliche Beratungspraktiken der Neurolinguistischen Programmierung (NLP) und der systemischen Beratung, die die Funktion haben, Kräfte zu forcieren und zu lenken, die „Flüsse“ wieder in Gang bringen, auf die hypnotherapeutischen Praktiken zurückgehen (ebd.: 125). Mit der Freudschen Psychoanalyse ist ein gegenteiliges Machtverhältnis etabliert worden. Die Psychoanalyse forciert die Krise nicht und untersagt sogar, die in ihr freigesetzten Energien umzusetzen. Sie installiert vielmehr einen Raum, in dem sich etwas als Krise artikulieren kann, um dann im Medium der Erinnerungsarbeit rational durchgearbeitet zu werden (ebd.: 137). Dieser Fokus auf das Rationalitätsprinzip der Durcharbeitung ist in den späteren systemischen Ansätzen und auch in der systemisch beeinflussten Psychoanalyse wieder zurückgenommen worden.

Seit den 1940er Jahren wurden in den USA die Beratungsformen im psychosozialen Bereich stark ausgebaut. Im Kontext dieser Beratungsangebote für Soldaten, Gefängnisinsassen, Arbeiter, Angestellte usw., die anfangs medizinisch dominiert waren, entstanden neue Praktiken und Verständnisse von Beratung und Gruppenarbeit, die in der Bewegung der sogenannten humanistischen Psychologie gebündelt waren. Für Beratungspraktiken von entscheidendem Einfluss war dabei der von Carl Rogers entwickelte Beratungsansatz (Kossack 2006: 25ff.). Rogers setzt zwar ebenso wie Freud darauf, den Klient/innen Raum zur ausführlichen Artikulation der Krise zu geben, allerdings ist die Beratungsbeziehung anders konstruiert. Rogers postuliert, dass sie nicht in dem psychoanalytischen Band von Übertragung und Gegenübertragung bestehen solle, vielmehr soll „der Berater“ eine vertrauensvolle Atmosphäre der Wärme schaffen, in der „der Klient“ dann seine eigenen Lösungen finden und erkennen kann: „Das erste ist eine Wärme und Empfänglichkeit aufseiten des Beraters, die eine Verbindung möglich macht und die sich nach und nach in eine tiefere emotionelle Beziehung verwandelt.“ (Rogers 1972: 84) Das wichtigste Medium der Beratung ist die Anerkennung „des Klienten und seiner Emotionen“, was die professionelle Involviertheit in diese Emotionen einschließt. Während in der Psychoanalyse die Beratenden den Spiegel bilden, in dessen rationalen Analysen die Klient/innen sich selbst erkennen können, setzt die humanistische Beratung auf die Möglichkeit einer unmittelbaren Selbsttransparenz. Diese kann aber nur erreicht werden, wenn die Klient/innen sich authentisch öffnen und „alles sagen“. Damit zeichnen sich Veridiktionsmodi ab – um den Begriff aus der Analyse antiker Beratungspraktiken aufzugreifen – mit denen in der Beratung das Subjekt „wahrgesprochen“ wird. In der nicht-direktiven Beratung werden die Äußerungen der Beratenen über sich selbst insofern „wahr“, als sie durch die Möglichkeit einer unmittelbaren Selbsttransparenz legitimiert und durch Verfahrensregeln sichergestellt werden. In der

Psychoanalyse hingegen spielen die Äußerungen der Berater/innen eine zentrale Rolle in der Veridiktionspraxis, weil sie als rationale Spiegel operieren, in denen sich Selbsterkenntnis vollzieht.

Unter dem Einfluss von Kybernetik, Systemtheorie, Konstruktivismus und Neurolinguistische Programmierung entwickelte sich in den folgenden Jahren eine Gruppe von Ansätzen der Beratung, die als systemische Ansätze bezeichnet werden. In diesen unterscheiden sich die Beratungsbeziehung und die Veridiktionsmodi wesentlich vom humanistischen Ansatz. Während dort die Klient/innen durch die transparente und emotionale Entfaltung ihres Selbst zu Einsicht geraten, setzt die Beratungsbeziehung in den systemischen Ansätzen auf eine distanzierende Metakommunikation, in der sich das Subjekt anhand von Rastern objektiviert, die aus verschiedenen Wissenschaften abgeleitet sind. Eine dieser objektivierenden Unterscheidungen ist etwa die Differenz von Beziehungs- und Inhaltsaspekt (Watzlawick u.a. 1969: 53) oder das Kind- und das Erwachsenen-Ich aus der Transaktionsanalyse etc. Das Subjekt lernt in der Beratung, sich anhand solcher Raster zu problematisieren und sie zur Sortierung und Rationalisierung seines Selbst einzusetzen. Die Beratenen werden „angerufen“, so die Gründer der Neurolinguistischen Programmierung (vgl. Traue 2010: 164), ihre sprachlichen Tiefenstrukturen zu artikulieren, um diese zu verändern. Sie haben sich und ihre Probleme als Teil eines Ensembles von Beziehungen wahrzunehmen, in dem es komplexe Muster und ihre Eigendynamik zu erkennen gilt (Brunner 2004: 656). Auch zur Artikulation dieser Muster wurden wissenschaftliche Begriffe angeeignet, wie etwa der Begriff des „Skripts“ aus der kognitiven Linguistik (Schank/Abelson 1977). Indem die Klient/innen sich darauf einlassen, ihre „Skripte“ zu artikulieren, erkennen sie die Form des Skripts mit allen Implikationen (sie sind in der eigenen Biographie etabliert; sie sind das, was es zu überwinden gilt; obwohl man sich nicht schuldig fühlen muss, wenn man sein Tun in ihnen wieder erkennt; sie lassen sich auf Narrationen applizieren; die Beratenden haben die Möglichkeit, im Prozess eine solche Applikation immer wieder „anzubieten“ und damit die Anrufung, das Skript zu überwinden zu aktualisieren usw.) als Raster der Selbsterkenntnis an, und indem sie das tun, performieren sie ihre Subjektivität. Mit den Rastern in der Beratungspraxis können die Subjekte sich selbst gemäß kulturell anerkannter Formen und Existenzweisen objektivieren (Usher/Edwards 1995), sie anerkennen und subjektivieren sich anhand der Normativität, die im Beratungsprozess gesetzt wird (Reh/Rabenstein 2012). Zweck dieser Selbstobjektivierung ist aber nicht die Stabilisierung des Selbst, sondern die Transformation und Dynamisierung seiner Strukturierungen.

Die systematische Beratung zielt nicht auf Selbsterkenntnis oder gar auf Selbstfindung und auch nicht darauf, die Probleme ab- oder durchzuarbeiten, sie zielt vielmehr über „das Problem hinaus“, sie ist auf „Lösungen“ hin gerichtet. Die Ansätze bezeichnen sich oft auch als „lösungsorientiert“ oder gar hemdsärmelig als „Kurzzeitberatung“ (vgl. Thiel-Ulrich 2003; Fittkau 2003: 146). Einflussreich war hier, dass die Neurolinguistische Programmierung das

Unbewusste nicht mehr als Ort des Problematischen begreift, wie in der Psychoanalyse, sondern als Quelle von Kreativität und Transformation. Traue zeigt, wie dabei die vitalistischen Annahmen der Hypnotherapien des 18. Jahrhunderts wieder aufgegriffen und mit technologisch-kybernetischem wissenschaftlichem Wissen in Bezug gesetzt werden (Traue 2010: 154). Der Pragmatismus eines kreativ-dynamischen Selbst, das ergebnisoffen performiert wird, wird gut von dem NLP-Postulat zugespitzt: „Wenn etwas nicht funktioniert, tue etwas anderes.“

Während die humanistische Therapeutik ihre Subjektivierungswirkung über die Repräsentation eines prinzipiell guten und authentischen Selbst legitimiert, hält die systemische zwar an einem „inneren Kern“ fest, verzichtet jedoch auf anthropologische Festlegungen und Beschwörungen des Präexistenten, und betrachtet ihn vielmehr als Quelle kreativer Selbstüberschreitung. Die systemischen Therapeutiken konzipieren damit einen intensivierenden und steigernden Typus der Subjektivierung. Dieses Konzept fügt sich gut in eine Gouvernamentalität, die auf Flexibilisierung und Kapitalisierung des Selbst innerhalb sich dynamisierender gesellschaftlicher und organisationaler Strukturen setzt. Während die humanistischen Ansätze dazu tendieren, über binäre Oppositionen wie Natur versus Technik oder Mensch versus Maschine eine Distanz der Beratung zu Ökonomie und Technologie zu schaffen, waren die systemischen Ansätze aufgrund ihrer Option für eine zieloffene Subjekttransformation anschlussfähig für Imperative wissensbasierter Ökonomien. „Die Möglichkeit der kreativen, ästhetischen Selbstorganisation transportiert ein Glücksversprechen, das die Wissensarbeiter des neuen Kapitalismus anspricht – die Erschließung virtueller Beweglichkeits- und Kreativitätsreserven, die zugleich eine ästhetische Intensivierung des Weltbezugs wie auch eine Innovationssteigerung bewirken sollen.“ (Traue 2010: 159)

### 2.3 *Unterrichten und Beraten als gouvernementale Praxen*

Das Unterrichten und das Beraten haben, so zeichnet sich hier ab, eine differente Genealogie in verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsbereichen. Beide beerben am Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert die pastoralen Technologien, die als Machtform in den christlichen Institutionen entwickelt worden sind und die darauf zielten, Menschen zu führen, indem sie das einzelne Individuum innerhalb einer Menge von Individuen subjektivierten (Foucault 2004). Sie sind beide Momente der neuen gouvernementalen Regierungs- und Steuerungspraktiken, die aus einer Säkularisierung pastoraler Machtformen entstanden sind und sich in den sich ausdifferenzierenden Feldern der modernen Gesellschaften entwickelt haben (Meyer-Drawe 1996; Forneck/Wrana 2005: 100). Pädagogische Praktiken sind ein Bereich jener Technologien, die die Beeinflussung der Individuen und der Bevölkerung miteinander verknüpft

haben. Die Praktiken des Unterrichtens und des Beratens haben in dieser Genese offenbar gegensätzliche Pole besetzt.

Zwar wird das „Unterrichten“ als Praktik im Grunde erst mit der Psychologisierung von Schüler/innen als Steuerungsobjekt möglich, aber die Konstruktion des Individuums „Schüler“ bleibt im klassischen Unterrichten auf den Klassenverband bezogen. Die Ökonomie des Lernens in den Praktiken des Unterrichtens ist an der Vermittlung einer logischen Inhaltsstruktur orientiert, die die Schüler/innen rekonstruktiv in sich nachzubilden haben. Ihre Subjektivität erschöpft sich im Nachvollzug des kulturellen Gehalts der Struktur.

Das Beraten ist fast gegensätzlich ganz auf die Individualität hin ausgerichtet. Gesellschaftliche Strukturierungen und symbolische Ordnungen werden ausgeblendet und das Individuum wird in der Beratung als eines konstruiert, das „seine“ Probleme situiert in systemischen Ensembles denkt, die die Probleme zugleich als durch individuell bearbeitbare Muster erscheinen lassen. Die Strategie der Beratung ist, das Individuum reflexiv auf dieses konstruierte „geskriptete“ Selbst zurückzuwerfen und als ein aktives Subjekt zu konstituieren, das sich selbst steigert und maximiert, indem es lernt, sich als ein Interventionsfeld zu begreifen.

Vergleicht man die Praktiken des Unterrichtens und des Beratens, dann zeigt sich, dass sie sich nicht nur in verschiedenen Handlungsbereichen entwickelt haben, sondern dass sie ihre zentrale Genese auch in verschiedenen historischen Phasen haben. Während das Unterrichten im Übergang zum 19. Jahrhundert entstanden ist, sich seither durch erstaunliche Kontinuität auszeichnet und als fordistische Produktionsweise von Wissen im 20. Jahrhundert an neuer Bedeutung gewinnt, greift das Beraten zwar auch auf Ansätze des späten 18. Jahrhunderts zurück, hat seine wesentlichen Entwicklungsmomente als Reartikulation der Therapeutiken aber in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Im Kontext der Krise der fordistischen Produktion von Wissen ab dem späten 20. Jahrhundert verwundert es kaum, dass die Handlungsform der Beratung sich als Alternative zu der des Unterrichtens darstellen kann, dass sie zu einer Herausforderung wird, weil sie das Potenzial hat, als die modernere, individuellere, humanere Form zu erscheinen und gegen das Unterrichten gestellt zu werden. Tatsächlich wird spätestens seit den 1970er Jahren die „pädagogische Beratung“ als eigene Handlungsform postuliert und untersucht (vgl. Hornstein 1976). Dabei wurden als Praktiken für die „pädagogische Beratung“ über weite Strecken die Therapeutiken rezipiert (Kossack 2006: 18, 41).

Auch wenn die Frage nach der konstitutiven Differenz zwischen Therapie und Pädagogik kontrovers diskutiert wird, beeinflussen die Subjektivierungsformen der neuen Therapeutiken die Konzepte pädagogischer Beratung wesentlich (vgl. Kossack 2006: 26; Göhlich u.a. 2007). Allerdings bleibt beim Beraten eine zentrale Funktion der Praktiken des Unterrichtens, nämlich die Vermittlung kultureller Strukturierungen, außen vor, da das Beraten ganz auf die Mobilisierung der Individualität fokussiert. Es zeichnet sich also eine ungleiche Konkurrenz ab. Während dem Unterrichten aufgrund seiner Genese im

Feld selten abgesprochen wird, „pädagogisch“ zu sein, ist das Beraten an der Grenze des Pädagogischen angesiedelt und erfüllt zugleich eine wesentliche klassische Funktion des Pädagogischen gerade nicht. Diese Problematik soll im Folgenden im Kontext der Genese von (Lern)beratungspraktiken untersucht werden. Zugleich gilt es, der Krise der fordistischen Wissensvermittlung nachzugehen und die These zu diskutieren, dass sich das Beraten als gouvernementale Praxis in eine postfordistische Ökonomie des Lernens einschreibt.

### **3 Lernberatung diesseits und jenseits der Vermittlung**

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entgrenzt die Handlungsform der Beratung aus dem psychologisch-therapeutischen Bereich und gewinnt in unterschiedlichen Kontexten eine immer größere Bedeutung. Dabei lassen sich zwei Entwicklungen unterscheiden, die in differenten Verständnissen pädagogischer Beratung resultieren. Das erste Verständnis verortet pädagogische Beratung als eine parallele Form zum unterrichtenden Handeln, im zweiten Verständnis ersetzt pädagogische Beratung tendenziell das unterrichtende Handeln. Beide Verständnisse haben gemeinsam, dass sie, wie Kossack resümiert, die „spezifische Differenz des Beratungshandelns als professionelle Handlungsweise im Kontrast zum Lehrhandeln“ setzen und postulieren „dass Beratung keine Form der Wissensvermittlung darstellt, sondern eine Form der Führung zur Selbstführung“ (Kossack 2010: 7). Während diese Differenz im erstgenannten Zugang zum Beraten als ergänzend-komplementäre pädagogischer Handlungsform führt, hat es im zweiten Zugang die Ablösung des Unterrichtens als primärer pädagogischer Handlungsform zum Ziel.

#### **3.1 *Beraten als ergänzend-komplementäre pädagogische Handlungsform***

Das erste Verständnis wird in vielen Ansätzen der Schul- und Erziehungsberatung sowie der sozialpädagogischen Beratung vertreten. Beratung wird dabei als soziale Dienstleistung verstanden (Aurin 1980: 42), die die zu Beratenen dabei unterstützt, Entscheidungen zu treffen, die sie selbst nicht zu treffen in der Lage sind. Dieser Typus von Beratung ist dem Unterricht insofern beigeordnet, als in der Beratung Entscheidungen für oder gegen bestimmte Wege im Bildungssystem getroffen werden, die dann verschiedene Formen des Unterrichtens zur Folge haben. Die Form des Unterrichts ist dann ein Resultat der Entscheidung im Beratungsprozess. Die schulische Erziehungsberatung etwa findet nicht im Unterricht statt, sondern ist zum Unterrichten parallel angesetzt und wendet sich sowohl an Eltern als auch Schüler/innen (z.B. Hertel 2009).

Auch in der Erwachsenenbildung wurden seit dem späten 19. Jahrhundert Ansätze von Weiterbildungsberatung entwickelt, die Lernende dabei unterstützt, Entscheidungen über Bildungsangebote, Berufslaufbahnen u.ä. zu treffen. Ein wichtiges Motiv war dabei immer die Vervielfältigung von Optionen für individuelle Entscheidungen bei Berufswahlen und Bildungswegen (vgl. Kossack 2010: 4).

Die Theorie reflexiver Modernisierung erklärt die Entstehung dieser Beratungsformen mit der allgemeinen Komplexitätssteigerung im Modernisierungsprozess einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft, die dem Einzelnen vielfältige Optionen zur Gestaltung der eigenen Biografie vorlegt, allerdings auch den Zwang beinhaltet, Entscheidungen wirklich selbst zu treffen (Riemann/Frommer/Marotzki 2000; Tiefel 2004). Aus dieser Perspektive bearbeiten zahlreiche Berufsgruppen die gestiegenen Orientierungsbedürfnisse eines Klientels, das in verschiedenen Kontexten seines Handelns zwar prinzipiell selbstbestimmt Entscheidungen treffen soll und kann, aber nicht über die nötige Expertise verfügt und daher Berater/innen zurate zieht. In diesem Sinn bezieht auch Christiane Hof die bildungspolitische Forderung nach der Etablierung von Beratungsmöglichkeiten im Bildungssystem auf das „Lebenslange Lernen“, weil die „Erwartung einer andauernden Fortsetzung individueller Lern- und Bildungsprozesse“ dazu führt, „dass der Einzelne sich in besonderem Maße mit der Gestaltung seiner Bildungs- und Kompetenzbiografie befassen muss“ (Hof 2009: 154). Die wesentliche Denkfigur in diesem Verständnis ist, dass Beratung auf einen Orientierungsbedarf innerhalb sich ausdifferenzierender Bildungsoptionen reagiert. Lernberatung als pädagogische Form steht dann neben dem unterrichtenden Handeln, sie wird vom inhaltsbezogenen Lernprozess different gedacht. Das Lernen in dieser Beratungsform bezieht sich nicht auf den Lernprozess selbst, sondern auf Entscheidungen über das Aufnehmen, Weiterführen oder das Gestalten von Lernprozessen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004; Kossack 2010).

Zahlreiche Ansätze „pädagogischer Beratung“ wie auch die Theoriebildung von Beratung als pädagogischer Handlungsform in den Erziehungswissenschaften knüpfen weitgehend an dieses Verständnis von Beratung an und grenzen es vom Unterrichten ab. So definieren Göhlich u.a. in einem Band zur Machtdimension organisationaler Beratung: „Gegenstand pädagogischer Beratung ist in erster Linie nicht ein bestimmtes Fach- und Sachwissen wie im schulischen Unterricht oder ein bestimmtes fachliches Können wie in der betrieblichen Lehre, aber auch keine als psychische oder organische Störung behandelte Symptomatik wie in der Therapie, sondern die je besondere Konkretion einer typischen [...] lebenspraktischen Problemsituation.“ (Göhlich u.a. 2007: 8) Beratung als pädagogische Form – so die Definition – nimmt ihren Ausgangspunkt also nicht von einem disziplinären Wissen, sondern von einer problematischen Situation. Sie soll weder vermitteln noch heilen, sondern in die Lage versetzen, die Situation zu verbessern.



Diese Unterscheidung hat Tradition. In einem der frühesten Texte zum Beraten als pädagogische Handlungsform kennzeichnet Bollnow diese als un-stete Form der Erziehung (vgl. Bollnow 1959; Kossack 2006: 32; Wrana 2006: 64). Das Unterrichten zielt auf eine stetige Entwicklung eines Wissens im „Schüler“ resp. „Educanden“. Es ist die Technologie, die diese stetige Entwicklung sowohl produziert als auch ihre Richtung und Ziele definiert. Bildung hingegen, die Bollnow existenzphilosophisch denkt, vollzieht sich als Umkehr, als *conversio*, als Selbstergreifung, die nicht stetig ist, sondern sich im Bruch vollzieht; die sich auch nicht herstellen lässt, sondern immer gefährdet und kontingent bleibt (vgl. Kossack 2006: 33). Die Beratung zeichnet sich nach Bollnow dadurch aus, dass sie auf den Willen zur Veränderung des anderen verzichtet, sie stelle sich „selbstlos in den Dienst der vom anderen zu fällenden Entscheidung“ (Bollnow 1959: 79).

So verstanden entzieht sich die Beratung auch einem Postulat der Ökonomie des Lernens, die zu den Praktiken des Unterrichtens gehört, gemäß der das Wissen immer produktiv an bisheriges Wissen anschließen muss. Dieses Postulat soll verhindern, dass neues Wissen nicht umsonst aufgenommen wird und „träge“ bleibt und zugleich, dass altes Wissen nicht von neuem Wissen entwertet wird. Der Wissenserwerb wird nämlich im Lehren als „stetiger Erziehung“ als permanenter Akkumulationsprozess gedacht. Es ist von diesem Standpunkt aus ein unerträglicher Gedanken, dass Wissen träge bleiben könnte oder dass man „umsonst“ gelernt habe. Im Beraten als „unsteter Form“ hingegen ist es kein Skandal, wenn „alte“, vormals mühsam erlernte Muster abgelegt werden, es ist gerade der Zweck der Beratung und es ist mit den neuen systemischen Therapeutiken theoretisierbar. Möglich wird sogar der Grenzfall: dass die Niveausteigerung des Subjekts mit einem radikalen Bruch mit der eigenen Biografie und einer völligen Entwertung allen bisherigen Wissens einhergeht. Aus der Logik des Unterrichtens muss eine solche *Conversio* als gigantische und eruptive Vernichtung von Bildungskapital, als sinnlose Verschwendung, als Antiökonomie des Lernens wahrgenommen werden (Wrana 2006: 64).

Ausgehend von den Argumenten Bollnows wird das Beraten in der erziehungswissenschaftlichen Debatte meist als eine pädagogische Handlungsform unter anderen klassifiziert (Kossack 2006: 36ff.). In Verbindung damit steht nun eine weitere seit Bollnow immer wieder vorgebrachte These: Das Beraten stehe der „Bildung“ näher als das Unterrichten oder das Erziehen und vermag die Verstrickung des Pädagogischen mit der autoritären Reproduktion von Kultur zu transzendieren. Für das pädagogische Handeln blitzt die Möglichkeit auf, die Antinomie pädagogischen Handelns tendenziell zu überwinden, über die schon Kant in der Vorlesung über Pädagogik seufzte: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. [...] Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 2000: 711) In der erziehungswissenschaftlichen Debatte wird daher dem Beraten aufgrund sei-



ner Nähe zum Konzept der Bildung oft ein höherer Wert zugeschrieben als dem Unterrichten. Mollenhauer etwa argumentiert, dass die Stärke des Beraters als Handlungsform sei, dass es das zuvor in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach dem „Führermodell“ gedachte Erziehen ablösen könne und den „Educanden“ eben nicht mit einem Mittelweg zwischen Führen und Wachsenlassen ans Bildungsziel bringe, sondern sich auf das „Korrigieren“ der Lern- und Handlungsangebote der Schüler/innen beschränke (Mollenhauer 1965; vgl. Kossack 2006: 34). Ähnlich argumentieren auch Göhlich u.a.: „Entschiedener als anderen pädagogischen Praxen ist der Beratung der Vorsatz eingeschrieben, Lernen als vom Lernenden bzw. lernenden System verantworteten und selbstständig vollzogenen Vorgang zu verstehen und schließlich anzuerkennen.“ (Göhlich u.a. 2007: 12)

Dieser Abschnitt hat mit der Diskussion von Formen der Beratung begonnen, die das Unterrichten komplementär ergänzen und Entscheidungen für unterschiedliche Wege und Formen in einem nach der Logik des Unterrichts organisierten Bildungssystem prozessieren. Mit der erziehungswissenschaftlichen Debatte, in der das Beraten als pädagogische Handlungsform theoretisiert wird, tritt allerdings eine Wertung dieser Komplementarität in den Blick. Innerhalb der Klassifikationen pädagogischen Handelns entsteht ein Ungleichgewicht, in dem eine der Formen – die Beratung – als jene gelten kann, die anderen an Wert überlegen ist. Diese ethische Option für die Beratung bringt die Komplementarität in eine Schieflage. Wenn das Unterrichten sich vor dieser ethischen Option bewähren will, muss es sich an dem Beraten messen. Damit verweist die erste Figur der Komplementarität zweier Formen auf die andere Figuration der Differenz von Beraten und Unterrichten, in der Beraten mit dem Anspruch antritt, das Unterrichten nicht einfach zu ergänzen, sondern als Form abzulösen. So wird auch ersichtlich, warum die reformpädagogischen Versuche, das Unterrichten zu transzendieren, die Handlungsform des Beraters in sich aufnehmen.

### *3.2 Beraten als alternatives Vermittlungsszenario*

Das Verhältnis von Lernen und Beraten wird anders gedacht, wenn Lernberatung im Kontext selbstgesteuerten Lernens entworfen wird. Hier tendiert die Handlungsform des Beraters dazu, zur Handlungsform der unterrichtenden Wissensvermittlung in Konkurrenz zu treten und diese tendenziell abzulösen. Dies gilt sowohl für radikal-konstruktivistische (Kösel 1995; Kemper/Klein 1998; Arnold/Schüßler 2003; Siebert 2001; Pätzold 2004), subjektwissenschaftliche (Ludwig 2004), kognitiv-konstruktivistische (Aulerich u.a. 2005; Reusser 2006), sozio-kulturelle (Collins/Brown/Newman 1989) als auch differenztheoretische (Forneck 2006a,b; Kossack 2006 und in diesem Band) Ansätze der Beratung im Lernprozess.

Im radikal-konstruktivistischen Verständnis von Lernberatung wird eine Erzeugungs- von einer Ermöglichungsdidaktik unterschieden (Arnold 2003; Arnold/Siebert 1995: 127). In dieser Differenz reartikuliert sich die Differenz von Unterrichten und Beraten. Auf die Praktiken des Unterrichtens verweist der Topos der Erzeugungsdidaktik, der die Intentionalität zugeschrieben wird, ein bestimmtes Wissen und Können durch pädagogisches Handeln in den Lernenden erzeugen zu wollen. Dem Beraten entspricht demgegenüber eine radikal-konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik, die nur Kontextbedingungen für Lernprozesse schaffen will, während das Lernen von den Lernenden selbst gesteuert werden soll (ebd.). Lernberatung wird dann zur Metapher für jene Unterstützungstätigkeiten, die konstruktivistisches Lehren noch bieten kann, wenn es ihr Postulat ernst nimmt, dass Lernende prinzipiell selbstständig an Lerngegenständen denken und arbeiten (Siebert 2001: 97ff.; Pätzold 2004). Die Lernberatung besteht einerseits in einem Moderationshandeln, andererseits aber darin, Lernende mit ihren Deutungen der Lerngegenstände zu konfrontieren und so diese Deutungen zu verflüssigen (Arnold/Siebert 1995: 117). In diesem Aspekt des Lernberatungshandelns rekurren die radikal-konstruktivistischen Ansätze auf die Subjektivierungspraktiken der systemischen Therapeuten. Denn zwar gelten selbstgesteuert Lernende in ihren Deutungen als selbstreferentiell und autopoietisch, aber gerade in dieser Autopoiesis tendieren sie dazu, an biografisch etablierten Deutungsweisen festzuhalten und so in innerlicher Heteronomie zu verbleiben (Arnold 2005: 38). Die radikal-konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik sieht zwar davon ab, spezifisch inhaltliche Kriterien für die zu erwerbenden Kompetenzen oder die Qualität der fachlichen Lesarten der Lernenden vorzugeben, aber sie hält daran fest, dass diese Kompetenzen und Lesarten grundsätzlich dem Verdikt unterliegen, immer in Bewegung bleiben zu müssen. Ob sie gut oder schlecht sind, ist Ansichtssache, in jedem Fall müssen sie verflüssigt und transformiert werden.

Anders setzt der subjektwissenschaftliche Ansatz an, der ebenfalls ein Konzept der Lernberatung im Rahmen selbstgesteuerten Lernens vorlegt und von Joachim Ludwig und Alexandra Schmidt-Wenzel auch in diesem Band vertreten wird. Auch Ludwig gibt den Praktiken der Lernberatung gegenüber den Praktiken unterrichtenden Vermittelns den Vorrang (Ludwig 2004). Die Differenz wird allerdings auf einer anderen theoretischen Grundlage vollzogen. Lernen und Beratung werden von den Lerninteressen des Subjekts her konzipiert und haben zum Ziel, dieses in der Expansion seiner Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen (Ludwig/Faulstich 2004). Lernen wird dabei als Selbst- und Fremdverständigung konzipiert. Ein Lernprozess wird als kommunikativer Prozess verstanden, in dem die Beteiligten ihre Perspektiven auf Probleme, Sachverhalte und Personen artikulieren und sich in diesem Prozess des Verstehens auf den je anderen einlassen. Die professionelle Tätigkeit des Beraters, die Ludwig entwirft, ist nun das Gestalten eines solchen Prozesses, wobei die Berater/innen ebenso als Lernende gelten können wie die Beratenen, sie werden selbst zu einem Moment des Verständigungsprozesses. Weil die Ein-

heit des Lehr-Lern-Zusammenhangs nicht über einen verbindlichen Stoffhorizont hergestellt wird, sondern über die Lerninteressen, müssen die Verständigungsprozesse nach Ludwig nicht in einem gemeinsamen Lernergebnis resultieren. Im Lernprozess ist das Offenhalten der Differenz der Bedeutungshorizonte entscheidend und nicht das Zusammenführen in einer gemeinsamen Lösung. Die Differenz wird als Chance begriffen, um Bedeutungshorizonte zu erweitern und Handlungsfähigkeit herzustellen. „Sie erwerben sich dann ein Stück relativer Autonomie, wenn es ihnen gelingt – über die wechselseitige Wahrnehmung ihrer differenten Situationsinterpretationen – sich der Unmittelbarkeit ihrer als unzureichend empfundenen Bedeutungshorizonte bewusst zu werden und tiefer in die gesellschaftliche Vermitteltheit ihrer unbefriedigend empfundenen Bedeutungshorizonte einzudringen.“ (Ludwig 2004: 122)

Auch der subjektwissenschaftliche Ansatz belehrt die Technologien der Therapeuten, allerdings nicht die systemischen wie der radikal-konstruktivistische Ansatz, sondern die humanistische (Faulstich 2010). Dabei muss betont werden, dass diese gesellschaftstheoretisch und kritisch gewendet wird. Die Selbsttransparenz der Subjekte ist daher nicht wie bei Rogers bereits in diesen angelegt und kommt schon durch einen hinreichend vertrauenserrückenden Beratungsprozess zutage, vielmehr muss sie über eine Selbst- und Fremddistanzierung produziert werden, in der sich Beratende und Beraten gegenseitig Spiegel sind. In die postulierte Symmetrie dieses Spiegelverhältnisses gerät aber dann doch eine Asymmetrie: Die Qualität des Beratungsprozesses – so Ludwig – entstehe aus der Qualität der Verstehensleistung der Lehrenden. Ihre Professionalität besteht darin, die Lernenden zu verstehen. Sie sind somit an eine „hermeneutische Kompetenz“ verwiesen, die zu „kritischen und selbstkritischen Vergleichen im Modus der Anerkennung“ führen soll (ebd.: 125). Weil den Berater/innen von Ludwig zugeschrieben wird, dass sie den Subjektstandpunkt der Beratenen aus sich heraus zu rekonstruieren vermögen, wenn sie ihre „gesamten Ressourcen an gesellschaftlichem Professionswissen“ (ebd.) mobilisieren, können sie gar noch Bedeutungsschichten freilegen, die den Beratenen nicht zugänglich sind. Das Machtverhältnis in der Beratungsbeziehung ist im subjektwissenschaftlichen Ansatz also keineswegs aufgelöst, es wird aber nicht durch die Inhaltlichkeit einer Sache gesichert, deren Autorität zu vermitteln ist, sondern durch die Differenz in den Verstehenskompetenzen, die professionellen Berater/innen dann doch die Macht gibt, das Lernen des Beratenen zu „relationieren“ (ebd.: 124). Ludwigs Entwurf erhebt den Anspruch, die pädagogischen Aporien und Paradoxa nicht immer wieder aufs Neue zu postulieren und als unvermeidlich zu bezeichnen, sondern diese mit einer Radikalisierung der Emphase für das Subjekt aufzuheben. Mit den konstruktivistischen Ansätzen hat der subjektwissenschaftliche das Postulat gemeinsam, im Gegensatz zu allen bisherigen Ansätzen eine neue, die Subjekte befreiende Performanz zu bieten. Im Konzept des anerkennend balancierten Fremdverstehens (s.o.) bleibt jedoch die Pastoralmacht mit ihrer Hingabe an die Lernenden, die

nur deren Bestes will, aber zugleich beansprucht, dieses Beste besser zu kennen als die Lernenden selbst, aufbewahrt (Meyer-Drawe 1996).<sup>8</sup>

Während die Lernberatung im radikalen Konstruktivismus die gesellschaftlichen Bedingungen des Lernens ausklammert und sich bei den notwendigen Irritationen durch das Lernberatungshandeln auf die abstrakte Figur der Verflüssigung biografisch etablierter Deutungen zurückzieht, setzt der subjektwissenschaftliche Ansatz eine substanzielle Vorstellung individuell und gesellschaftlich gelungener Subjektivität. Beide Ansätze haben jedoch gemeinsam, dass sie eine Dignität gesellschaftlicher Wissensfelder und Lerngegenstände pauschal zurückweisen. Mader spitzt diese Position im Blick auf die Entwicklung des didaktischen Problembewusstseins in der Erwachsenenbildung zu: Die Einheit von Lehren und Lernen sei zerbrochen, weil das Gelernte nicht mehr von der Tätigkeit des Lehrens her gedacht werden kann – das aber war bis anhin der Kern didaktischen Denkens und Handelns (Mader 1997).<sup>9</sup> Den beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie das Problem auflösen, indem sie die Gültigkeit von Lerngegenständen nun radikal vom Subjekt her denken: im radikalen Konstruktivismus von dessen kontingent-subjektiven Deutungen, im subjektwissenschaftlichen Ansatz von seinen Interessen her. Beide Neu-Positionierungen im didaktischen Feld lassen sich als Strategien der Subjektivierung didaktischen Denkens begreifen, die die im klassischen didaktischen Dreieck konstellierte Dimensionen des Lehr-Lern-Prozesses auf zwei reduzieren (Lehrer-Schüler-Inhalt wird zu Lehrer-Schüler). Die Inhalte können nur noch in Form der subjektiven Definition dieser Inhalte erscheinen (Gruschka 2001; Forneck/Wrana 2005: 164). Wenn „der Lehrer“ glaubt, dass ein Verständnis einer Sache gültiger sei als eine andere, ist „er“ ebenfalls auf seine Subjektivität zurück geworfen und damit delegitimiert. Zum neuen Gegenstand pädagogischen Handelns und damit der Beratung wird nun nicht Wissen, sondern die deutende Subjektivität selbst sowie die formalen Prozesse des Lernens oder Verstehens.

Kossack arbeitet in luziden dekonstruktivistischen Analysen eine Reihe von Postulaten der radikal-konstruktivistischen Beratungskonzepte heraus und zeigt, wie das Postulierte auf eine dem Postulat zuwiderlaufende Weise in das Beratungskonzept wieder eintritt. So zeigt er z. B. am Symmetriepostulat, aus dem das Gebot an Transparenz in der Beratungsbeziehung folgt, dass dieses für die Beratenen gilt, von den Berater/innen aber offenbar nicht befolgt werden muss. Die geforderte Offenheit des Beratenen zielt auf eine Funktionalisierung dieser Offenheit zur Steuerung des Prozesses: „Sie dient dem Zugriff auf das zu beratende Subjekt. So kann davon ausgegangen werden, dass gewis-

---

8 Die Überwindung der Aporie bleibt in allen Ansätzen uneingelöst, weil Aporien es so an sich haben, sich ihren Überwindungsversuchen erneut einzuschreiben. Sie gehören, mit Derrida gesprochen, zu den Gespenstern des Denkens (Derrida 1996).

9 Wobei Mader auch darauf hinweist, dass damit nur eine Position radikalisiert wird, die gerade in der Theorietradition der Disziplin der Erwachsenenbildung mit dem symbolischen Interaktionismus und der kommunikationstheoretischen Fundierung vorgeprägt ist.

sermaßen die Ethisierung der Beratungsbeziehung funktional einen Effekt erzeugen soll, der die zu beratenden Subjekte ‚offen‘ sprechen lässt.“ (Kossack 2006: 197, vgl. 184ff.) Um zu zeigen, wie die Beratung eine asymmetrische Machtbeziehung impliziert, die den Postulaten entgegen läuft, braucht es nicht erst die empirische Beobachtung ihrer Realisierung, dies zeigt sich schon in einer dekonstruktivistischen Empirie der Konzepte. Die pädagogischen Aporien, aus denen die auf die Handlungsform der Beratung setzenden didaktischen Konzepte auszusteigen hoffen, treten unversehens in die Beziehung wieder ein.

Einen Kontrast zu den beiden Ansätzen, die auf eine Radikalisierung der Subjektivität setzen, bilden die kognitiv-konstruktivistischen Ansätze. Zwar hält auch Reusser daran fest, dass Lernprozesse immer von individuellen Konstruktionen der Lernenden ausgehen und Lernarrangements diesen Prozessen Raum geben müssen, damit Lernende ihre eigenen Lernwege verfolgen und Lesarten bilden können (Reusser 2006: 166). Allerdings gelten Reusser die Lesarten der Lernenden nicht per se als gültig, sie haben sich vielmehr an der Gültigkeit eines objektiven Wissens zu messen. Subjektivität müsse, so seine These, nicht nur freigesetzt, sondern auch wieder begrenzt werden, um auf die gültigen Lesarten hin kanalisiert zu werden (ebd.). Die pädagogischen Handlungen der Begrenzung und Kanalisierung werden über die Theorie des cognitive apprenticeship (Collins/Brown/Newman 1989) gedacht, einem Expertisemodell, gemäß dem die Fähigkeit, einem Feld angemessene Lesarten und Handlungen zu produzieren, durch modellierende und reflexiv explizierende Lehrhandlungen von Experten an Novizen vermittelt wird. Welche Lesarten die angemessenen sind, ist aber weder im cognitive apprenticeship noch bei Reusser legitimationsbedürftig. Im cognitive apprenticeship resultiert die Gültigkeit aus der Dignität des Feldes, dessen soziale Praxis es zu vermitteln gilt. Weder diese Dignität (das Feld könnte auch anders sein) noch der Stellvertretungsanspruch des lehrenden Experten (es könnte auch Experten mit anderen Verständnissen des Feldes geben) werden dabei problematisch. Im kognitiven Konstruktivismus hingegen resultiert die curriculare Gültigkeit und Verbindlichkeit bestimmter Lesarten aus der wissenschaftlich fundierten Dignität der Disziplinen. Reusser hält die konstruktivistischen Infragestellungen von wissenschaftlicher Erkenntnis für einen „epistemologischen Fehlschluss“ und argumentiert über die Wissenstheorien von Kant und Piaget: „Wie Kant orientierte sich auch Piaget an der Leitidee der Universalität (und Stabilität!) [Hervorhebung im Original] des Wissens. Auch für Piaget war klar, dass individuelle Schülervorstellungen und Ideen nicht einfach denselben Wert haben wie das erhärtete und bewährte Wissenschafts- und Kulturwissen.“ (Reusser 2006: 157) Während also die am Subjekt orientierten Beratungsansätze über-subjektive Geltungsansprüche von Wissen als machtförmig kritisieren und zurückweisen, bleibt deren Universalität und Dignität für die kognitiv orientierten Ansätze in Kraft. In ihnen bekommt Lernberatung die Funktion, Subjektivität zu begrenzen, während sie im Fall der am Subjekt orientierten

Lernberatungsansätze die Funktion hat, Subjektivität zu steigern, zu verflüssigen und zu maximieren. In den kognitiven Ansätzen soll Subjektivität zwar auf dem Lernweg mobilisiert werden, aber sie wird nicht zum Selbstzweck, sondern dient der Vermittlung eines gültigen Wissens. Während Konstruktivismus und Subjektwissenschaft die Praxis des Unterrichten vollständig zu transzendieren versuchen, indem sie pädagogisches Handeln von den Therapeuten her denken, greift der Kognitivismus zwar eine Reihe von Elementen aus der Logik des Beratungshandelns heraus, hält aber an den wesentlichen Eigenschaften unterrichtlicher Praxis fest, nämlich (a) der Orientierung an extern legitimierten „richtigen Lesarten“ der Lerngegenstände und (b) der pädagogischen Aufgabe, das Vermögen der Lernenden herzustellen, diese Lesarten so und nicht anders hervorzubringen.

Vergleicht man diese Situation mit der antiken Unterscheidung von Unterrichten und Beraten, dann bleibt für die kognitiven Ansätze die Situation im Wesentlichen gleich. Lehrer/innen dürfen darauf vertrauen, dass die Dignität der zu vermittelnden *techné* immer noch fraglos hinter ihnen steht und „länger lebt als sie selbst“, wenn sie sie vermitteln. In der Rolle der Berater/innen gehen sie insofern ein Risiko ein, als sie die individuellen Deutungen der Lernenden freisetzen, allerdings erlaubt ihnen ihre Professionalität in den „Techniken des Kanalisierens“, dieses Risiko einzudämmen und im Griff zu behalten. Ganz anders in der Sicht der konstruktivistischen Ansätze. Lehrer/innen haben keine gesicherte *techné* mehr in ihrem Rücken, von der her sie die Deutungen der Lernenden begrenzen oder relationieren könnten. Sie haben sich von dem Modell des Lehrens als Vermittlung einer *techné* gänzlich verabschiedet. Anders als die antiken Berater/innen gehen sie allerdings kein Risiko ein, denn die Verantwortung für die Deutungen der Lerngegenstände und die damit verbundenen Konsequenzen tragen nun die Lernenden ganz allein. Das Beraten ist hier zu einer risikofreien Aktion geworden, riskant wäre – in einer Verkehrung der griechischen Verhältnisse – vielmehr, den Lernenden die eigenen Lesarten vermitteln zu wollen. Das würde womöglich den Zorn der Lernenden hervorrufen oder zumindest die moralische Verachtung der Konstruktivisten, da sie sich anmaßen, für andere verbindlich zu setzen, was doch nur als ihre bloße Subjektivität gelten kann.

Viele Konzeptionen von Lernberatung positionieren sich in einer binären Gegenüberstellung des Unterrichts und des Beratens als zweier differenter pädagogischer Ordnungen. Die kognitionswissenschaftlichen Ansätze positionieren sich auf der Seite einer unterrichtenden Vermittlung, insofern sie die objektive Struktur von Wissen, ihre curriculare Formierung zu Lerngegenständen und die Praktiken der Durchsetzung dieses Wissens nicht infrage stellen. Es wird denn auch eher von individualisierter Lernbegleitung und seltener von „Beratung“ gesprochen (Kobarg/Seidl 2007). Auf der anderen Seite orientieren sich die Ansätze des Beratens mit der Rezeption der therapeutischen Technologien ganz an der Gestaltung von Subjektivität und an der Aktivierung des Individuums, das auf sich selbst Einfluss gewinnen soll. Damit stehen sich

auch zwei Formen von Wissen gegenüber: ein strukturiertes, disziplinäres Wissen, das Gegenstand des Unterrichtens ist, und ein subjektzentriertes, lebensweltliches, problemhaltiges Wissen, das Gegenstand der Beratung ist.

Wie dieser Gegensatz in Argumentationen zum Beratungshandeln genutzt wird, lässt sich noch einmal an einer Positionierung von Dewe zeigen. Dewe konstruiert Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie als verwandte Formen, die gemeinsam haben, die Individuen in die Leistungskreisläufe der Gesellschaft zu inkludieren. Sie unterscheiden sich zwar in ihren Formen, aber sie haben alle eine Vermittlungsfunktion – nun verstanden als Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft (Dewe 2005; vgl. Enoch 2011: 12). Dewe betont, dass die von Berater/innen erforderliche Expertise eben nicht in der Kenntnis einer Disziplin oder eines Faches bestehe, sondern in der Weise des Führens eines Beratungsprozesses. Allerdings brauchen die Berater/innen zugleich eine Expertise in den Lebenssituationen, Problemsituationen und Strategien der Problembearbeitung, die ihr Klientel als Beratungsgegenstand mitbringt (Dewe 2007: 138). Sie brauchen also durchaus eine Sachexpertise, aber eine, die von der Involviertheit in Situationen und Problemen herrührt und nicht von einer strukturierten Wissensdomäne. Damit eröffnet sich nun eine Denkmöglichkeit, die Dewe nicht verfolgt. Man könnte sich doch vorstellen, dass das Problem, das es für die Klienten zu lösen gilt, eine mathematische oder eine ästhetische Dimension hätte, wenn es also auf ein disziplinäres Wissen verweisen würde, das dann aber ein Problemlösewissen und ein Problematisierungswissen von Situationen wäre und nicht ein hierarchischer Zusammenhang propositionaler Aussagen. Für Dewe scheint dies nicht denkbar, denn er fährt fort, Fachlichkeit mit stark negativ aufgeladenen Konzepten wie „Anwendung“, „verobjektiviertem sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissen“, „subsumptionslogisch“ und „unverhohlen sozialtechnischen Vorstellungen älterer vorwiegend verhaltenstheoretischer Therapiekonzepte“ zu konnotieren (ebd.). Einzig eine phänomenologisch-hermeneutische Perspektive, so sein Argument, könne einer Starrheit der Wissensformationen entgehen, weil sie darauf achtet, was die Individuen in ihre subjektiven Werthorizonte integrieren können (ebd.).

Abgrenzungen dieser Art, die über differenzielle diskursive Figuren<sup>10</sup> scharf gemacht werden, führen zur klaren Unterscheidung von zwei Seiten, von denen die eine dann negativ gewertet und damit die andere als wünschenswert markiert werden kann. Die hier artikulierte differenzielle Figur postuliert, dass disziplinäres Wissen grundsätzlich eine technologisch-szientifisch-objektive Struktur hat und setzt der unterrichtenden Orientierung an dieser Wissensform emphatisch die beratende Orientierung am Subjekt entgegen. Eine dritte Option oder eine, die sich jenseits dieser Differenz artikuliert, scheint nicht

---

10 Die Artikulation differenzieller Figuren werden in dem Beitrag von Maier Reinhard, Ryter und Wrana in diesem Band in den Lernberatungsgesprächen untersucht (vgl. auch Wrana, in diesem Band). Sie prägen aber genauso wissenschaftliche und politische Debatten.



denkbar. Ich arbeite mich in diesem Beitrag immer wieder an der binären Differenz von Beraten und Unterrichten ab und an den etablierten Formen, in denen die beiden Seiten gedacht werden, mit dem Ziel, die Zuschreibungen auf den beiden Seiten müde zu machen und die Möglichkeit einer Konzeption des Beratens aufscheinen zu lassen, die das oppositionelle Spiel, das so tief in das Feld eingelassen ist, zu verschieben.

### *3.2 Beraten in einer dynamisierten postfordistischen Wissensgesellschaft*

Das Beraten als pädagogische Handlungsform, das unter Rückgriff auf die subjektivierenden Therapeutiken die Funktion des unterrichtenden Vermitteln einnehmen soll, lässt sich als spezifische Antwort auf die Krise der fordistisch formierten Unterrichtspraktiken lesen. Diese Antwort wird geleitet von einer Problematisierung der Wissensgesellschaft, die in den letzten Jahren in zahlreichen nationalen und internationalen bildungspolitischen Konzeptionen vertreten wird und von der aus eine ganze Reihe von Reformen des Bildungswesens lanciert worden sind.<sup>11</sup> Diese Problematisierung zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Komplexitätssteigerung des Wissens diagnostiziert und darauf die Steigerung der Selbstbeziehung und Selbstorientierung der Subjekte antworten lässt.

Die Differenz fordistisch versus postfordistisch haben Baethge und Baethge-Kinsky (2004) im Anschluss an die Regulationstheorie (Hirsch/Roth 1986; Demirovic 2003) als Heuristik zur Analyse der Transformationen von Bildungssystemen vorgeschlagen. Ich nutze sie hier vor allem, um Strategien der Formierung des Bildungssystems zu charakterisieren, insofern diese auf unterstellte Funktionsweisen des Wirtschaftssystems reagieren. Die fordistische Strategie der Formierung des Bildungssystems reagierte auf die zunehmende Bedeutung und die quantitative Expansion von Wissen mit den Praktiken des Unterrichtens (s.o.): Eine gut ausgebildete Profession sollte in einem öffentlich-staatlich gerahmten und formal organisierten Prozess das gesellschaftlich notwendige Wissen selektieren und vermitteln. Diese Strategie wurde teils erst in den Bildungsreformen explizit, aber sie kann als Entwicklungspfad des Bildungssystems seit dem späten 18. Jahrhundert gelten. Die Praktiken des Unterrichtens sind Teil einer fordistischen Strategie der Bildungsorganisation. Die Krise dieser Strategie zeigte sich am Ende der 1970er Jahre in einer Reihe von Punkten.

---

11 Diese Konzeptionen sind in den letzten Jahren zum Gegenstand einiger Untersuchungen geworden (Masschelein/Simons 2005; Wrana 2003; Höhne 2003; Forneck/Wrana 2005; Wrana 2009b; Höhne 2011; Klingovsky 2010; Rothe 2011). An dieser Stelle werden nur wenige Linien genannt, die unmittelbar für die Technologien des Beratens und die Struktur von Wissen und des Wissenserwerbs relevant sind.



(1) Ende der 1960er Jahre haben berufliche Anpassungsfortbildungen eine zentrale arbeitsmarktpolitische Funktion eingenommen. „Man wusste bis zu einem gewissen Grade, wen man wohin um- oder weiterqualifizieren musste, um Beschäftigten die Anpassung an neue Arbeitsformen und -anforderungen zu ermöglichen.“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 16) Mit der Beschleunigung des ökonomischen und technischen Strukturwandels jedoch wurde zunehmend konstatiert, dass es der staatlichen Planung nicht gelingt, das Mismatching von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu bearbeiten (vgl. Hilbert/Mytzeck 2002). Insbesondere das Bundesinstitut für Berufsbildung hat seither weitreichende Programme entwickelt, um das Matching auf Umwegen dennoch zu verbessern (vgl. Langer/Ott/Wrana 2006). Träger, Günther und Thunemeyer (Träger u.a. 1997) reagieren auf diese Entwicklung mit einem Gegenentwurf zur Struktur des Weiterbildungssystems als „Infrastruktur für die lernenden Erwachsenen“. Die Angebotserstellung auf der Basis von Bedarfsanalysen gelten ihnen als „expertokratische Bedarfserhebungsverfahren“ (Träger u.a. 1997: 9) und aufgrund des permanenten gesellschaftlichen Wandels als zum Scheitern verurteilt. Die Infrastruktur für die lernenden Erwachsenen soll diesen erlauben, selbstgesteuert und selbstorganisiert auf die Marktbedingungen zu reagieren. Das pädagogische Handeln besteht dann in Beratungsangeboten, die die Individuen dabei unterstützen.

(2) Ein weiteres Beispiel für die Krise fordristischer Strategien der Bildungsorganisation sind die Thematisierungen der galoppierenden Wissensexplosion, die sich in den 1990er Jahren verstärkten. Die schiere Menge des Wissens können die Lernenden gar nicht mehr aufnehmen, so die Problembeschreibung, weshalb technische Systeme vorgeschlagen werden, die die nötigen Informationen in den jeweiligen Verwendungssituationen ad-hoc vermitteln (Magnus 2001: 26; vgl. Wrana 2008a: 45). Allerdings wird in solchen Entwürfen ein problematischer Wissensbegriff gebraucht, weil Wissen mit Information gleichgesetzt wird. Es gehört jedoch zu den Essentials der Lern- und Wissenstheorie, dass Wissen als kontextsensitiv, subjektiv vernetzt und individuell handlungsrelevant zu gelten hat und insofern nicht mit Information identisch ist (Dewe/Weber 2007: 17ff.). Wissen erscheint dann gerade nicht als glatter Raum, der expandieren und verfallen kann, sondern als verteilt, heterogen und unübersichtlich. Es kann zwar immer wieder als Information in technischen Systemen expliziert und gespeichert werden, aber erst in einer in Situationen, Biografien und Handlungen reartikulierten Form wird Information wieder zu Wissen und erlangt Relevanz. Die Wissenspäckchen, die Magnus den Lernenden zuwerfen wollte, sind dann an sich wertlos, weil sie erst kontextualisiert, subjektiviert und in Handlung übersetzt werden müssen. Zwar ist mit dieser Argumentation das Schreckensbild einer „Wissensexplosion“ gebannt, allerdings tritt das Wissen selbst in den Hintergrund und das Individuum als Wissensmanager und Wissensagentin rückt in den Blick. Ein Meilenstein in der Debatte ist ein Begriff, den Dieter Mertens 1974 einführt: die Schlüsselqualifikationen. Sein Argument lautet: „Eine übliche Tendenz im Bildungswe-

sen angesichts der Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen besteht in der Verbreiterung des Faktenwissens (Breitenbildung). Diese Tendenz bringt wegen der zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten keinen Gewinn für eine Existenz in der Zukunft. Die Lösung liegt vielmehr eher bei der Suche nach ‚gemeinsamen Dritten‘ von Arbeits- und sonstigen Umweltanforderungen. Solche ‚gemeinsamen Dritten‘, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, nennen wir Schlüsselqualifikationen, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden.“ (Mertens 1974: 36) In der Folge werden zahlreiche Begriffe wie Lernstrategien, Metakognition, Employability oder Kompetenzen entwickelt, die zwar auf verschiedenen Ebenen liegen, die aber gemeinsam haben, dass sie ein abstraktes Fähigkeitsbündel beschreiben, das die Funktion hat, dem Individuum das Bewegen in Wissen zu ermöglichen. Insofern sich Lernen zunehmend auf diese abstrakten Fähigkeiten und nicht mehr auf konkretes inhaltliches Wissen bezieht, werden Lernprozesse formalisiert. Das Erlernen von Schlüsselqualifikationen bildet einen Mehrwert, weil die damit Befähigten sich immer wieder neue Qualifikationen aneignen können, ohne bei einer Veränderung konkreten „Faktenwissens“ erneut geschult werden zu müssen. Zwar können abstrakte und formale Fähigkeiten auch in Trainings vermittelt werden, dennoch wird das Beraten als besonders geeignete Vermittlungsform betrachtet. Matthias Rohs und Bernd Käßpflinger (2004) etwa sehen „Lernberatung“ im zunehmenden „Veränderungsdruck“ (ebd.: 14) verortet, der die Fähigkeit, das eigene Lernen selbst zu steuern, zu einer allgemein notwendigen Kernkompetenz macht. Lernberatung ist ihrer Auffassung nach nun die professionelle Unterstützung beim Aufbau von Selbstlernkompetenzen, also ein formaler Prozess, der von den Gegenständen des Lernens abstrahiert ist und in dem sich beliebige Gegenstände prozessieren können.

(3) Ein weiteres Beispiel: Gemäß der „Arbeitskraftunternehmerthese“ von Voss und Pongratz, haben sich Berufstätige in allen Feldern zunehmend nicht als Angestellte mit Auftragserfüllung zu verstehen, sondern als Unternehmer/innen ihrer eigenen Arbeitskraft, was mit erweiterter Selbstkontrolle der Arbeitenden und mit dem Zwang zur verstärkten Ökonomisierung der eigenen Arbeitsfähigkeiten und -leistungen einhergeht (Voß/Pongratz 1989; vgl. Ott 2011: 52ff.). Zum Gegenstand von beruflichem Lernen wird dann nicht einfach die Qualifikation für die jeweilige Tätigkeit, sondern eine umfassende Kompetenz, sich in sich verändernden Organisationen angemessen zu bewegen und sich selbst als ökonomisches Handlungszentrum zu begreifen und zu optimieren. In der Konsequenz erscheint u.a. Coaching als neue pädagogische beratende Handlungsform, die diese Anpassungsleistung prozessiert und die Lernenden darin subjektiviert, sich selbst in der Transformation von Arbeit und Wissen in produktiven Kategorien zu thematisieren (vgl. Fischer 2010).

In allen drei Fällen wird eine Krise der stabilen Struktur als Handlungsorientierung und Wissensbasis konstatiert, daraus wird die Notwendigkeit einer stärkeren Subjektzentrierung gefolgert und als die nun angemessene pädagogi-

sche Handlungsform wird das „Beraten“ betrachtet. Beraten eignet sich, weil diese Umstellungen in der Organisation von Wissen und Arbeit nach Baethge/Baethge-Kinsky (2004: 23f.) zu drei grundlegenden Konsequenzen führen, die im Zusammenspiel eine postfordistische Organisation von Wissen und Bildung auszeichnen: (1) die Planung und Steuerung von Bildung als Anforderung wird subjektiviert, (2) lebenslange Bildung wird zum „integralen Bestandteil der Biografie und Biografieplanung“ (ebd.) und (3) sie wird reflexi, weil „das Individuum sich ständig mit seiner beruflichen Umwelt auseinandersetzt, seine berufliche Situation reflektiert und sein eigenes Wissen und seine Kompetenz an der Entwicklung von Anforderungen seiner beruflichen Umwelt prüft“ (ebd: 24).<sup>12</sup>

Seit den 1990er Jahren werden diese Entwicklungen politisch forciert. Nationale und internationale Organisationen entdecken das Wissen und Können der Bevölkerungen verstärkt als ein Objekt, auf das es Einfluss zu gewinnen gilt, um Wachstumsziele zu erreichen, wie sie etwa der Lissabonprozess fordert, in dem die EU zum führenden wissensbasierten Wirtschaftsraum der Erde werden will (Europäischer Rat 2000; vgl. Dewe/Weber 2007; Wrana 2009b; Höhne 2011). Die Stärkung von Wissen und Kompetenz nimmt den Ausgang von einem sozioökonomischen Entwurf, der diese zu maximieren sucht und sie zugleich einer ökonomischen Funktionalität unterstellt (Höhne 2011). Dies geht mit einer Revision gouvernementalen Handelns einher, die einerseits die direkten Steuerungsimperative durch staatliche oder öffentliche Akteure und Mechanismen zurückstellt, um auf die Selbstorganisation und das Selbstlernen der Individuen zu setzen, zugleich aber die indirekten Steuerungsimperative intensiviert, indem Rahmenbedingungen und Anreizsysteme geschaffen werden, die Individuen und Organisation aktivieren sollen.

Die für die Entwicklung der neuen Regierungspraktiken bedeutsame Humankapitaltheorie argumentiert, dass sich das individuelle Humankapital, die nachweisbare Kompetenz, im Einkommen niederschlägt, und dass rationale Individuen daher in ihr Humankapital investieren oder die Verantwortung zu tragen haben, wenn sie es nicht tun. Das gesamte Humankapital einer Bevölkerung wachse dann optimal, wenn die Konkurrenzverhältnisse möglichst sichtbar gemacht werden (etwa über Rankings), und die Einzelnen die Entscheidungen über ihre Bildungsinvestitionen weitestgehend selbst zu treffen

12 All diese Entwicklungen gelten zunächst für die Weiterbildung und die berufliche Bildung und werden auch dort diskutiert. Man könnte es sich leicht machen, indem man als Konsequenz ein didaktisches Konzept der Beratung in der Weiterbildung gelten lässt und eines des Unterrichtens in der Schule. Aber mit der binären Unterscheidung Schule-Weiterbildung, sind die Probleme der Organisation von Bildung, Gesellschaft und Wissen nur durch eine Art Arbeitsteilung gelöst, in der die Teile des Bildungssystems sich in ihren Selbstbeschreibungen nicht irritieren lassen. Die radikale Subjektivierung in den didaktischen Beratungsansätzen der Erwachsenenbildung, die jede gesellschaftliche Sedimentierung von Wissen ausblendet, ist nur die Kehrseite der fraglosen Gültigkeit der Curricula, wie sie vonseiten der schulischen Debatte postuliert werden. Gerade diese Bipolarität, die zugleich eine akzeptable Ordnung schafft, gilt es im Folgenden zu unterlaufen.

und die negativen Folgen ihrer Investitionsentscheidungen auch wirklich selbst zu tragen haben. Die Orientierung an der Humankapitaltheorie führt nicht nur dazu, dass die Verantwortung für die eigene Bildung an die Individuen delegiert wird, sondern auch dazu, dass die Individuen angehalten sind, sich selbst als ein Kapital zu begreifen, das sie in Arbeitsverhältnisse einbringen. Die Kapitalisierung des Individuums geht mit seiner Responsibilisierung einher (ausführlich Forneck/Wrana 2005: 156ff.; Wrana 2006: 237ff.).

Mit diesen Entwicklungen ergibt sich eine wesentliche Verschiebung in der Formierung der Wissensgesellschaft. Während in der fordistischen Formierung das Individuum sich dem expandierenden Wissen anzupassen hatte, seiner Entwicklung also gewissermaßen hinterher gelaufen ist, sind die Individuen nun angerufen, die Dynamik der Wissensgesellschaft proaktiv zu gestalten. Sie sollen nicht mehr eine inhaltliche Kenntnis erwerben, sondern sich selbst strukturieren lernen. Diese Fähigkeit zur Selbststrukturierung wird nun zum Leistungsbereich, autonom wird das Individuum, insofern es ihm gelingt, strukturbildend zu sein. Die neue Freiheit besteht nicht mehr in einer Norm, an der entlang sich das Individuum zu begrenzen und zu objektivieren hat, um ein Subjekt zu werden, sondern in der Form, die sein Selbstbezug annehmen soll. Die Dynamisierung des Wissens ist also nicht mehr der Grund für eine nachholende Qualifizierung, sondern das Ziel einer aktivierenden Politik. Erreicht werden soll es nicht mehr über eine starke Profession, die die Strukturanpassung vollzieht, sondern durch die Aktivitäten der Individuen selbst. Die Rolle der Professionellen wandelt sich nun: Sie haben nicht mehr im klassischen Sinn ein gegebenes Wissen zu vermitteln, sondern die Individuen zu aktivieren.

Als pädagogische Handlungsform für diese neue professionelle Rolle bietet sich das Beraten an. Die pädagogischen Debatten über Unterrichten und Beraten haben bereits eine diskursive Ordnung geschaffen, die sich nun anbietet: Das Beraten ist dem Unterrichten gegenübergestellt und es ist nahe gelegt, dass die bildungstheoretisch wünschenswerte Freisetzung des Individuums im pädagogischen Prozess durch das Beraten besser einzuholen ist als durch das Unterrichten. Im Gegensatz zum Unterrichten ist das Beraten nicht von jener inhaltlichen disziplinären Wissensform abhängig, die in der „Wissensgesellschaft“ so prekär und für die Vermittlung so problematisch geworden ist. Es orientiert sich vielmehr an dem individualisierten und biografisierten Wissen der Subjekte. In der weiteren Bestimmung des pädagogischen Beratens ist die Orientierung an den Therapeutiken besonders geeignet, die Erfordernisse der neuen Wissensformation einzulösen: Die Therapeutiken setzen auf die Steigerung der Subjektivität und auf die Selbstverflüssigung des Individuums. Gerade die systemischen Ansätze verknüpfen die Transformabilität des Subjekts nicht mit einer reaktiven Anpassung, sondern mit einer über die Verhältnisse

hinaus weisenden Kreativität, die es zu aktivieren und in Fluss zu bringen gilt.<sup>13</sup>

Es geht nicht darum, die an den Therapeutiken orientierten Lernberatungsansätze als Erfüllungsgehilfen einer ökonomischen Funktionalisierung des Subjekts zu denunzieren. Das hierzu notwendige Postulat eines unverfügbaren Subjekts, das dieser Funktionalisierung unterworfen würde, gehört selbst zu den Denkweisen, denen etwa die Therapeutiken in ihrer humanistischen Variante entspringen. Die subjektwissenschaftlichen<sup>14</sup> Ansätze der Lernberatung reartikulieren die Unverfügbarkeit und das Expansionsrecht dieses Subjekts, sie stellen damit eine Alternative zu den systemischen Therapeutiken dar. Beide allerdings – und das ist der Einsatz dieser Argumentationen – vertrauen sich den Therapeutiken insofern an, als sie das Subjekt als ein Bearbeitbares und zu Bearbeitendes setzen und totalisieren. Als Gegenpol zum Subjekt wird das „Wissen“ als ein unpersönliches, abstraktes, expliziertes, desubjektiviertes und damit abgewertetes Wissen gesetzt.

Die didaktischen Theoriebildungen als Antworten auf Diagnosen der Wissensgesellschaft analysieren auch Jörg Dinkelaker und Jochen Kade. Sie be-

---

13 Wenn das Beraten als pädagogische Handlungsform als Option innerhalb einer postfordistisch geprägten Wissensgesellschaft begriffen wird, dann darf man die Differenz fordistisch-postfordistisch nicht als totalisierende Beschreibung lesen, in der jedes Anzeichen einer Transformation als Chiffre eines Zukünftigen gelesen wird. Ein ähnliches Risiko gilt anderen zeitdiagnostischen Schemata, mit denen sich die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte und darüber hinaus deuten lässt, wie modern versus postmodern oder liberal versus neoliberal (vgl. Bartelheimer 2005). Wenn diese Differenzen als definite Entwicklungspfade begriffen werden, dann erscheint die vom jeweils zweiten Term bezeichnete Formation als anbrechende Realität, die alle Lebensbereiche der Gesellschaft zunehmend umgreift und der nicht zu entkommen ist. Zugleich entsteht der Eindruck, dass sich diese Realitäten quasi-automatisch durch eine strukturelle Notwendigkeit in der Entwicklungsdynamik durchsetzen. Ausgeblendet wird dabei, in welchen vielfältigen Formen sich die Verhältnisse in politischen und sozialen Kämpfen reorganisieren (Demirowitsch 2003: 48), dass die Entwicklungen gerade keine für alle gesellschaftlichen Individuen gleiche Realität produzieren, sondern verteilte Orte und Ausprägungen, in denen etwa Aktivierung als Form der Inkompetenzzuschreibung erscheinen kann (z.B. Ott 2011: 272). Stark diskutiert wird etwa seit Jahren, ob die These vom Arbeitskraftunternehmer (Pongratz/Voß 1998) „nur“ ein Leitbild oder eine empirische Realität sei (Ott 2011). Die zentrale Unterstellung der Humankapitaltheorie – der Zusammenhang von Einkommen und Bildungsstand – konnte empirisch nicht eindeutig nachgewiesen werden (Timmermann 2002). Die Analytik der Gouvernamentalität reagiert auf dieses Problem mit einer epistemologischen Verschiebung, indem sie die diskursiv artikulierten Leitbilder nicht als Gegensatz der Wirklichkeit oder zu „den Praktiken“ begreift, sondern als eine Ebene gesellschaftlicher Praxis neben anderen Praxen. Deren Verhältnis ist nicht eines der Abbildung von Wirklichkeit, sondern eines der Intervention und Gestaltung von Wirklichkeit (vgl. Bröckling 2007). Allerdings beschränkt sich die Analytik der Gouvernamentalität oft auf jene anrufende, programmatische Wirklichkeitsebene und lässt die Relationierung der Ebenen durch einen empirischen Blick auf die Verhältnisse in verschiedenen Handlungsbereichen aus (vgl. kritisch Ott/Wrana 2010).

14 Mit subjektwissenschaftlich ist hier der von Holzkamp, Faulstich und Ludwig (Ludwig/Faulstich 2004) vertretene Ansatz referenziert. Als subjektorientiert kann hingegen eine weit größere Zahl von Ansätzen gelten.

trachten den hier im Kontext von Beratung geschilderten Antwort-Typus als spezifisch für die Disziplin der Weiterbildung. In einem Ensemble gesellschaftlicher Agenten der Wissensvermittlung setzen die Vertreter/innen der Wissenschaftsdisziplin der Weiterbildung auf „biografisch eingebundenes und kontextbezogenes Wissen“, das einem „explizierten, kontextübergreifenden Wissen“ gegenübergestellt wird (Dinkelaker/Kade 2011: 29). Die Positionen der Disziplin, so Dinkelaker und Kade, zeichnen sich dadurch aus, dass sie Vermittlungsprozesse immer von der Aneignungsperspektive der Lernenden her thematisieren, auch wenn die Rolle explizierten Wissens als unterschiedlich bedeutsam betrachtet wird. Als spezifische Antwort betrachten sie Lehr-Lern-Arrangements, in denen die Wissensvermittlung an eine mediale Repräsentation delegiert wird, und dadurch den „pädagogischen Gestalten des Arrangements“ erlaubt, „sich ganz auf die Aufgabe der Vermittlung zwischen Wissen und Adressaten und damit auf die Strukturierung individuell pluraler Aneignungsprozesse zu konzentrieren“ (ebd.: 31). Für diese veränderte Rolle professionellen Handelns innerhalb einer Wissensgesellschaft steht das Beraten als Handlungsform, insofern es dem Lernprozess nicht beigeordnet ist, sondern das unterrichtende Lehren ersetzt. In gewisser Hinsicht entspricht der damit postulierte Gegensatz von Beraten und Unterrichten immer noch der antiken Differenz zwischen der Vermittlung einer *techné* und dem sokratischen Beraten, der in der Unsicherheit des Nichtwissens die Handelnden auf sich selbst zurückwirft. Die Radikalisierung der Aneignungsperspektive reagiert auf das Zerschlagen der Gültigkeit der *techné*. Sie kann nicht mehr als der sichere Boden gelten, von dem her Lehrende ihr Tun legitimieren können, sich auf die Objektivität des Wissens zu berufen, ist sogar riskanter geworden, als „einfach nur“ zu beraten.

Dinkelaker und Kade zählen zu Recht die Selbstlernarchitekturen, die den Ausgangspunkt der Untersuchungen dieses Bandes bilden, zu jenen Ansätzen, die die Aneignungsperspektive radikalisierten und das Beraten als neue Handlungsform setzten (Dinkelaker/Kade 2011: 31). In einem letzten Schritt soll nun allerdings argumentiert werden, inwiefern im Beratungsverständnis in Selbstlernarchitekturen Aneignung dezidiert nicht vom Handlungszentrum eines aneignenden Subjekts her gedacht wird, sondern von den sozialen Praktiken des Aneignens her, von der Tätigkeit des Strukturierens und Abarbeitens von Gegenständen. Damit gewinnt auch das nicht-subjektive Wissen in diesem Ansatz eine bedeutsame Rolle, ohne als objektives, expliziertes oder stabil strukturiertes Wissen zu gelten.

## 4 Beratung in dynamisierten Wissensfeldern

### 4.1 Differenztheoretische Lernberatung

Das Konzept einer differenztheoretischen Lernberatung und damit einer neuen Professionalität innerhalb von Selbstlernarchitekturen wurde von Hermann Forneck grundgelegt (2005; 2006a; 2006b) und insbesondere von Peter Kossack (2006, 2010, in diesem Band) weiter ausgearbeitet. Es lässt sich auch als das intellektuelle Projekt lesen, die Handlungsform der Lernberatung nicht am Leitfaden der Therapeutiken zu entwerfen und nicht vom Zentrum des Subjekts her zu denken.

Die Handlungsform und didaktische Positionierung von Lernberatung als „Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation“ innerhalb einer Didaktik selbstsorgenden Lernens wird in dem Beitrag von Peter Kossack in diesem Band geleistet. An dieser Stelle möchte ich darauf fokussieren, wie sich Lernberatung vor dem Hintergrund der Differenz von Lesarten und der Theorie der Wissensfelder<sup>15</sup> im Unterschied zu den subjektzentrierten Lernberatungsansätzen positioniert. Dies hat zwei Funktionen: Zum einen soll gezeigt werden, inwiefern Lernberatung, wenn sie als Begleitung des Eintretens in Wissensfelder gedacht wird, zur scharfen Unterscheidung von Unterrichten und subjektivistischem Beraten eine dritte Variante darstellt. Zum anderen soll mit dem so konturierten Verhältnis von Beratung und Wissen für die forschungsleitenden Problemstellungen der Untersuchungen von Maier Reinhard, Ryter und Wrana in diesem Band eine grundlegende Basis gelegt werden.<sup>16</sup>

Die bisherigen Argumentationen als Folie aufgreifend, lassen sich in den vom Subjekt her gedachten Beratungsansätzen vier Problemlagen ausmachen: (1) Sie blenden in ihrer Diagnose der Wissensgesellschaft die bleibende Rolle von Strukturierungen aus. Warum ist das ein Problem? Das zeigt sich am besten in Tendenzen, die zum postfordistischen Entwicklungspfad der Wissensgesellschaft scheinbar im Widerspruch stehen. Nicht ohne Zufall werden am Subjekt orientierte Konzepte der Lernberatung in der Weiterbildung entwickelt und präferiert, während in Schule und Hochschule gerade gegensätzlich die Leistungssteigerung über neue Formen der Standardisierung von Wissen und Kompetenzen in rigideren Formen der Organisation von Wissen wie den modularisierten Studiengängen und in technisierten Arrangements zur Leistungsdiagnose und -steigerung gesucht werden. Diese Entwicklungen lassen daran zweifeln, ob sich die Diagnose einer subjektivierten Wissensgesellschaft

---

15 Die Theorie und Analytik von Lesarten und Wissensfeldern wird auf diskursanalytischer Grundlage in dem Beitrag „Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken“ in diesem Band entfaltet.

16 Clinton Enoch kommt auf anderer Theoriebasis zu ganz ähnlichen Problemstellungen und empirischen Einsichten, die die Wissensdimension im Beraten herausstellen (Enoch 2011).



bruchlos universalisieren lässt. Die Gouvernamentalität, die sich in den letzten Jahren entfaltet, setzt zwar auf die Mobilisierung der Subjekte, aber sie forciert gleichzeitig die normierenden und normalisierenden Machtpraktiken der Institutionen (z.B. Ott 2011). Gerade Institutionen wie das Bildungssystem, an das gesteigerte Output-Erwartungen herangetragen werden, steigern wiederum die Kompetenzerwartungen an Absolventen/innen ebenso wie an professionell Handelnde. Die radikale Subjektivierung von Bildung wird damit als kontingente Interpretation der „Wissensgesellschaft“ und als scheinbar selbstverständliche Legitimation der subjektorientierten Ansätze relativiert. Die kognitiv-konstruktivistischen Ansätze, die dem disziplinären Wissen eine bleibende Bedeutung zumessen, scheinen in dieser Situation ein ebenso gewichtiges Antwortpotenzial bereit zu halten. Mit ihrer starken Interpretation der Subjektivität in der Wissensgesellschaft könnten die subjektorientierten Beratungsansätze der Weiterbildung – so argumentieren Forneck und Wrana (2005: 196) und auch Dinkelaker und Kade (2011: 33) – sich im Konzert der modernen Wissensvermittler marginalisieren. (2) Ein wesentliches Argument innerhalb der Debatte zur Wissensgesellschaft lautet, dass Wissen sich von Information durch Kontextualisierung unterscheidet und dass es im Wesentlichen nicht explizit, sondern implizit sei. In subjektzentrierten Beratungsansätzen wird dies meist so interpretiert, dass Wissen subjektiviert werden müsse und dass der Ort impliziten Wissens das Subjekt sei – im Unterschied zum externen Speichermedium als Ort von Information. Diese Interpretation ist aber nicht zwingend. Schließt man an die Theorien impliziten Wissens an (Neuweg 1999; Hirschauer 2001), dann hat dieses seinen Ort nicht im Subjekt, sondern in sozialen Praxen. Die Kontextualisierung von Information zu Wissen geschieht folglich nicht im Subjekt, sondern vollzieht sich in Situationen und sozial normierten Settings. An diese andere Tradition des Wissensbegriffs schließt die poststrukturalistische Lerntheorie an. (3) Einige an den Konstruktivismus oder die Subjektwissenschaft anschließenden Beratungsformen orientieren sich am Modell Sokrates, ohne sich die Unumgänglichkeit des sokratischen Risikos einzugehen. Die Beratungsbeziehung gilt ihnen als machtfreie Beziehung, weil das Gegenüber lediglich nur unterstützt werde, eigene Entscheidungen zu treffen. Beratende scheinen jeder Verstrickung in die Machtverhältnisse zu entgehen. Allerdings ist die Beratungsbeziehung gerade deshalb eine Machtbeziehung, weil die Beratenen sich der Prozesskontrolle der Berater/innen übergeben müssen und sich daher anhand der Formen zu subjektivieren haben, die die Beratung vorgibt. Wilhelm Mader (1976) hat schon in den 1970er Jahren die spezifische Machtform des Beratens herausgestellt, die von Kossack (2006) für die Lernberatung und in einem von Göhlich u.a. (2007) herausgegebenen Band für das organisationale Beraten weiter ausgearbeitet worden ist. Auch Geißler weist darauf hin, dass Coaching sowohl für die Beratenen als auch für die Organisation ein Risiko darstellt, weil es zwar ein Passungsverhältnis herstellen kann, weil aber auch möglich ist, dass sich diese Passung im Coachingprozess als nicht einlösbar erweist (Geißler 2008: 194).



## 4.2 Professionelles Handeln in der Differenz der Wissensfelder

Ich möchte nun das Beraten als Praktik ausgehend von einer Theorie der Wissensfelder entwickeln, in der die binäre Gegenüberstellung einer immer weniger fassbaren Strukturierung des Wissens und einer im Gegenzug erstarkenden Subjektivität aufgegeben wird. Wissensfelder werden im Folgenden als sehr heterogene und komplexe, aber dennoch strukturierte Ensembles sozialer Praktiken sowie der damit verbundenen Repräsentationen explizierten Wissens verstanden.<sup>17</sup> Wesentliche Strukturmerkmale von Wissensfeldern wie die Implizitheit des Wissens in Praktiken, die heterogene und dynamisierte Komplexität, der diskursive Kampf um das Feld und seine Grenzen sowie die unterschiedlichen Grade der Partizipation in dem Feld sollen nun exemplarisch an dem Wissensfeld erläutert werden, das für die Studierenden der in diesem Band untersuchten Lernberatungen relevant ist: das professionelle Handeln als Lehrende in der Schule.

Die Welt, in der sich Lehrende bewegen, ist voller Gegenstände, die für ihr Handeln relevant sind. Sie hantieren mit „Aufgaben“, in denen es um „Mathematik“ geht, oder sie begegnen „Kinderzeichnungen“ im „Unterricht“, sie treffen auf „Schüler/innen“ oder „Kinder“, die in „Bankreihen“ oder „Stuhlkreisen“ sitzen, sie testen die anderen in „Prüfungssituationen“ und denken über ihre Rolle als Lehrer/in und über „die Schule“ nach usw. All diese Gegenstände erscheinen in der Alltagspraxis der Schule als natürlich und notwendig: so-und-nicht-anders-wie-sie-sind. Sie sind wesentliche Momente des Wissensfeldes professionelles Handeln in der Schule. Auch die Einführungen, (fach-)didaktischen Debatten und Studienmaterialien aller Art sind bevölkert von diesen Gegenständen. Aus einer praxeologischen Perspektive sind die Gegenstände weder von sich aus natürlich gegeben noch sind sie Konstruktionen eines handelnden Subjekts, sie werden vielmehr in einer sozialen Praxis produziert, die in weiträumige Netzwerke von Praxen eingebunden ist und eine lange Genese hat. Die in ihr sedimentierte Diskursivität bestimmt die Grundlinien, wie die Welt des Lehrens und Lernens verstanden wird und verstanden werden soll.<sup>18</sup> Das in den Praktiken implizite Wissen konstruiert die Gegenstände, mit denen im Handeln hantiert wird. Insofern leitet weder „das Subjekt“ noch ein den Handlungen äußerliches Wissen das Handeln, es wird viel-

17 Der Begriff des Wissensfeldes darf nicht missverstanden werden als kognitiv reduziert auf disziplinäres propositionales Wissen. Er schließt vielmehr an Bourdieus Feldbegriff (Forneck/Wrana 2005: 95ff.) ebenso wie an die Diskurstheorie an. Ich spreche von Wissensfeldern und nicht von Diskursen, weil diese bisweilen als symbolisch-explizite, codebasierte Ensembles begriffen werden und damit nur einen Aspekt eines Wissensfeldes repräsentieren. Aus der hier vertretenen praxeologischen Perspektive sind Diskurse ebenso wie Wissensfelder wesentlich soziale Praxen. Diskurstheoretisch wird der Begriff des Wissensfeldes im Beitrag „Grundlagen einer Analyse diskursiver Praktiken“ in diesem Band ausgearbeitet.

18 Die praxeologische Sicht auf Wissensfelder wird hier am Gegenstand entwickelt, eine theoretische Ausarbeitung ist im Beitrag „Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken“ in diesem Band enthalten.

mehr von den Praktiken geleitet. Mit all den Unterscheidungen, den zugewiesenen Bedeutungen und Konnotationen, den erzählten Geschichten, den Körperlichkeiten und Materialisierungen, die an sie geknüpft sind, sind diese Gegenstände in einer pädagogischen Ordnung relationiert. Durch das Involviert-Werden in das Wissensfeld und seine Ordnung bahnt sich die Weise, in denen zukünftige Lehrer/innen ihr Handeln zu verstehen haben, selektiert sich, was man mit den Gegenständen zu tun habe, welche Präferenzen zu treffen sind usw.

Es gibt Handlungskontexte, die fast gänzlich von dieser Selbstläufigkeit und Implizitheit der Praktiken bestimmt werden. Die Studie von Jordan (1989), die zu einem wesentlichen Ausgangspunkt der Theorie der communities of practice (Lave/Wenger 1991) wurde, beschreibt solch einen „Nullpunkt“ expliziten Wissens: In Maya-Communities können nur Töchter von Hebammen Hebamme werden, ihr Berufswissen wird gänzlich durch Teilhabe der Töchter an der Praxis ihrer Mütter erworben. Expliziert wird es in einem Initiations-Traum, von dem die jungen Frauen glauben, dass Geister ihnen das Wissen übergeben haben. Die Formen der Tradierung von Wissen in den Wissensfeldern der Moderne sind fast immer weit komplexer und durchzogen von verschiedenen Medien, in denen expliziertes Wissen vermittelt wird und sich bisweilen „geschwätzig“ in den Vordergrund drängt (Hirschauer 2001). Das Moment eines impliziten praktischen Wissens bleibt eine wesentliche Schicht gesellschaftlichen Wissens und Könnens, aber es wird von vielen weiteren Schichten explizierten Wissens ergänzt, die ihrerseits das implizite Tun reflexiv zu machen und zu transformieren beginnen.

Während implizites Wissen und explizites Wissen über die historische Genese in Wissensfeldern miteinander verschränkt sind, kommt in Professionalisierungsprozessen ein weiteres hinzu. In der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung etwa sind explizite und implizite Vermittlung von Wissen in Studium und Praktika temporal so verschränkt, dass während des gesamten Studiums die Zwischensemester mit umfangreichen Blockpraktika gefüllt sind. Explizite und implizite Vermittlung folgen daher immer wieder aufeinander. Zugleich ist aber die implizite Vermittlung in den Praktika nicht ausschließlich implizit, weil sie von Rationalisierungen, Problematisierungen und Reflexionen mit den betreuenden Lehrer/innen durchzogen ist. Auch ist das Studium nicht einfach explizite Wissensvermittlung, weil es von problemorientierter Fallarbeit, Narrationen gelungener oder weniger gelungener Praxis durchzogen ist und nicht zuletzt selbst eine eigene soziale Praxis darstellt – nämlich die wissenschaftlicher Beobachtung, Theoretisierung und Reflexion von Gegenständen, in die das Studieren einführt. Darüber hinaus haben das in der Berufspraxis vermittelte implizite Wissen und das im Studium vermittelte explizite Wissen nicht denselben Ausgangsgrund. Sie sind nicht zwei ineinandergreifende Formen Desselben, sie bilden vielmehr eine Differenz aus, die gerade der Ansatzpunkt für nachhaltige Lernprozesse bilden kann.

Das sogenannte „professionelle Wissen“ ist also unzureichend begriffen, wenn man es auf ein expliziertes, wissenschaftliches, starres oder curricularisierbares Wissen reduziert. Es stellt vielmehr ein heterogenes Ensemble verschiedener Wissensformen dar, die miteinander verschränkt sind. Im Professionalisierungsprozess bewegen sich Studierende durch unterschiedliche Sektionen des Wissensfeldes und werden in unterschiedlichen Weisen von unterschiedlichen Standorten aus mit unterschiedlichen Wissensformen konfrontiert und angerufen. Zudem ist das Wissensfeld professionellen Lehrhandelns mit anderen Wissensfeldern gekoppelt, weil verschiedenste Wissensfelder zum Gegenstand von Lehren und Lernen werden können. Solche Gegenstände sind aber nicht einfach die Alltagswelt oder Alltagssituationen, sondern Fächer und Disziplinen, in denen die Grundlagen gesellschaftlichen Handelns aufgehoben sind. Während den Studierenden des Lehrberufs das professionelle Handeln als Wissensfeld gegenübertritt, so treten den Schüler/innen die Wissensfelder der Mathematik, der Kunst, der Sprachen etc. gegenüber. Das professionelle Handeln als Wissensfeld ist daher nicht zu trennen von jenen Wissensfeldern, in die die Schüler/innen eintreten sollen. Es ist notwendig gekoppelt an die Mathematik und die Kunst. Im Wissensfeld professionellen Handelns werden Lesarten davon produziert, wie die Mathematik von Kindern oder Jugendlichen verstanden werden soll und wie sie zu vermitteln ist. Die Wissensfelder in ihrer Komplexität bringen die Gegenstände des Denkens und Handelns hervor und konturieren sie als ein Feld, das für Handelnde „händelbar“ und intervenierbar ist. Ein Problem kann als ein mathematisches wahrgenommen und vor dem Hintergrund mathematischen Wissens bearbeitet werden. Es kann aber auch als ein ästhetisches Problem gesehen und vor dem Hintergrund ästhetischen Wissens behandelt werden. Es kann schließlich auch als eines des Lehrens und Lernens betrachtet werden. Noch diese Differenz, ob ein Problem als eines der Mathematik oder als eines des Lernens von Mathematik wahrgenommen wird, ist ein Moment des Wissensfeldes professionellen Handelns. In Bildungsprozessen eröffnet sich der Zugang zu den Dingen über das zunehmende Involviertsein in Wissensfeldern. Die Wissensfelder bringen Gegenstände zur Sprache als eine der möglichen Formen der Problematisierung der Gegenstände. Das Potenzial einer dynamisierten, komplexen und in ihrer Einheit zerbrochenen Wissensgesellschaft liegt aus dieser Perspektive nicht im Grau-in-Grau einer entstrukturierten Wissens- und Informationsflut, das das Subjekt zum Selbstmanagement des Wissensgebrauchs zwingt. Es liegt vielmehr in der Pluralität der Lesarten, die je in Bestimmtheit und Präzision ihre Gegenstände konturieren und dann in einen deliberativ zu bearbeitenden Geltungswiderstreit treten müssen, weil keine einzelne Lesart mehr den Alleinheitsanspruch der Objektivität geltend machen kann. Die Differenz der Sichtweisen auf die Gegenstände und nicht der mögliche Konsens macht dann die Qualität jedes deliberativen Prozesses aus.<sup>19</sup>

---

19 Es dürfte deutlich werden, dass es in Bezug auf die Differenz von Sichtweisen und die Offen-

Was das professionelle Wissen ist und wie es zu vermitteln sei, ist nicht zuletzt ein Gegenstand diskursiver Kämpfe. Während die Professionalisierungsdebatte in den 1980er und 1990er Jahren stärker auf die Bedeutung reflexiven Wissens und die biografische Dimension des Professionalisierungsprozesses fokussierte, rücken vonseiten einer sogenannten evidenzbasierten Bildungsforschung in enger Verzahnung mit einer Politik, die den steuernden Zugriff auf die Lehrerbildungssysteme zu erhöhen versucht, nun objektivierende Raster professionellen Wissens als Bildungsstandards in den Blick (vgl. Oser/Oelkers 2001; Baumert/Kunter 2006). Akteure aus der schulischen Praxis wiederum kämpfen gegen die Bedeutsamkeit wissenschaftlichen Wissens und mobilisieren die Theorie-Praxis-Differenz, um die Dignität und das Primat praktischen Wissens zu erkämpfen bzw. zu verteidigen. Auch die bisher diskutierte Differenz Unterrichten-Beraten bildet nicht zuletzt eine Kampflinie um das angemessene und richtige professionelle Handeln. Was professionelles Handeln „wirklich“ ist, ist weder der empirischen Forschung noch der persönlichen Erfahrung und auch nicht der Curriculumtheorie unmittelbar zugänglich, weil keiner dieser Zugänge sich jenseits der diskursiven Kämpfe situieren kann. Insofern erscheint noch die technologisch-wissenschaftliche Strukturierung disziplinären Wissens als Postulat und Behauptung einer Gültigkeit von Wissen, die in einer bestimmten Phase der Entwicklung von Gesellschaften ihre Funktion hatte und gegenwärtig wider jede erkenntnistheoretische Einsicht aufrechterhalten werden kann. Die Praxis der Festsetzung von Curricula oder der Standardisierung von Kompetenzen wird dann als Moment einer Gouvernamentalität sichtbar, die in einem Bildungssystem bestimmte Wissensformen durchzusetzen sucht. Sogar die Formen des Wissens sind also ein in den diskursiven Kämpfen umworbenes Gut.

### *4.3 Lernen als Eintreten in Wissensfelder*

Insofern Wissen in Wissensfeldern organisiert ist, kann Lernen als das Eintreten in solche Wissensfelder gefasst werden. Wenn Lernende lernen, indem sie Lesarten von Lerngegenständen anfertigen (vgl. Kossack in diesem Band), dann verknüpfen sie nicht nur diskursive Elemente miteinander in einer Weise, die ihnen vorher nicht bekannt war, sondern sie vollziehen diese Verknüpfung auch im Kontext eines Wissensfeldes, in dem die Elemente in zahlreichen Praxisen in einem iterablen Prozess immer wieder verknüpft werden. Weil das Feld aber komplex ist und nicht nur ein, sondern mehrere Muster bereithält, in dem die Elemente verknüpft werden können, lässt sich Lernen nur in speziellen Fällen eindeutig an einer „korrekten“ Verknüpfung messen. Die Komplexität der Wissensfelder, ihre Durchzogenheit von Machtverhältnissen und die sie

---

heit eines deliberativen Prozesses wiederum größere Gemeinsamkeiten zwischen einer subjektwissenschaftlichen und einem poststrukturalistischen Zugang zur Lernberatung gibt.

begleitenden diskursiven Kämpfe führen dazu, dass immer wieder postuliert werden kann, in Studienmaterialien, Lehrtätigkeit oder im Beraten eine gültige disziplinäre Lesart eines Gegenstandes vorzulegen und die Lernenden daran zu messen. Einzelne Lehrende können, genauso wie Curriculumskommissionen aller Art, eine Lesart als die verbindliche setzen. Sie produzieren damit aber eine machtvolle Setzung innerhalb eines Horizonts, in dem der Gegenstand immer auch aus einer anderen Disziplinarität, einer Erfahrung, eines allgemeinen gesellschaftlichen Werthorizonts anders gelesen und damit anders problematisiert werden kann.

Lernen als Eintreten in ein Wissensfeld lässt sich auf zwei idealtypische Weisen denken: (1) In der einen wird ein Lernender mit konsistenten Lesarten des Wissensfeldes konfrontiert, die alle eine bestimmte Ordnung des Feldes unterstellen und von einem konsistenten Erfahrungshorizont her gedacht sind. Es könnte sich zum Beispiel um eine Community von Lehrer/innen und Dozierenden handeln, die eine bestimmte Vorstellung des professionellen Lehrhandelns teilen und diese in verschiedenen Kontexten vermitteln. Wenn „alles glatt läuft“ werden die Lernenden die Position einnehmen, die die Lehrenden bereitlegen, werden sie so verknüpfen, wie es vorgesehen wurde, und die Dinge in derselben Weise sehen, in der sie auch die Community sieht, in die sie dann eingetreten sind. (2) In der anderen Weise des Eintretens in ein Wissensfeld werden Lernende nicht mit einer einzigen konsensuellen Lesart konfrontiert, sondern mit verschiedenen Lesarten, die verschiedene Dozierende vorbringen. Mit unterschiedlichen Perspektiven, die von den disziplinären Denkweisen verschiedener Fächer geprägt sind oder die sich in den Praktika erfahren lassen etc. Die Lernenden werden dadurch genötigt, sich selbst zu positionieren, eigene Lesarten zu entwickeln und innerhalb der Ordnungen des Wissensfeldes Entscheidungen zu treffen.

Die erste idealtypische Weise des Eintretens erscheint für komplexe und sich dynamisierende Wissensfelder nicht realistisch, Studierende werden eher mit der zweiten Weise des Eintretens konfrontiert. Allerdings beklagen sie sich bisweilen darüber, dass die Lehrenden „sich nicht absprechen“ und ihnen das professionelle Feld als eines gegenübertritt, in dem sie selbst noch Entscheidungen treffen müssen. Die zweite Weise des Eintretens erscheint demgegenüber nicht nur als realistisch, im Konzept einer differenztheoretischen Lernberatung wird sie sogar noch forciert. Das Ziel der Lernberatung ist nicht eine Veridiktionspraxis, die dazu führt, dass die Lernenden das Feld auf eine bestimmte Weise zu problematisieren vermögen, sondern das reflexive Verfügen über Problematisierungsformen des Feldes. Die Lernenden sollen die Sprachen erwerben, von denen ausgehend sich die Gegenstände des Feldes problematisieren lassen, und lernen, in welchem Zusammenhang sie die eine oder andere Problematisierungsweise gebrauchen.

Lernberatung zielt daher auf die Ermöglichung von Reflexivität, aber nicht mit dem Ziel, die Subjektivität als reine Form zu steigern, sondern mit dem Ziel einer Dezentrierung des Subjekts in einem komplexen Wissensfeld,

das mehrere Lesarten zulässt. Sie ist die Begleitung des Eintretens der Studierenden in das Wissensfeld professionellen pädagogischen Handelns. In einer so konzipierten Lernberatung sind die Therapeutiken keine Leitwissenschaft, aber sie entspricht auch nicht dem Unterrichten, von dem sie ebenso deutlich verschieden ist, weil sie nicht auf die Vermittlung einer bestimmten Lesart zielt. Es geht vielmehr um das Relationieren mit den Lesarten, die die Lernenden aufgrund ihrer differentiellen Erfahrungs- und Wissenshorizonte von den Lerngegenständen anfertigen im Medium der verschiedenen möglichen Lesarten eines Lerngegenstandes, die im Prozess in einen Widerstreit treten können und die von Studierenden und Beratenden auf unterschiedliche Weise gebildet und artikuliert werden. Zwar wird auch im Unterrichten bisweilen auf andere Wissensräume und aus ihnen resultierende Lesarten, sowie auf das „Vorwissen“ als Verstehensbasis für einen didaktisch rekonstruierten Lerngegenstand rekurriert, aber dies dient in der Regel der besseren Vermittlung der als verbindlich postulierten Lesart. Die beratende Vermittlung hat demgegenüber den Anspruch, verschiedene Lesarten auf die in sie eingegangenen Wissensselemente und Verknüpfungslogiken hin thematisch und damit reflexiv zu machen. Die disziplinäre Fachlichkeit soll in ihr nicht schlicht erworben werden – auch nicht optimiert über die Mobilisierung eines Vorwissens – vielmehr soll sie in ihrer Logik und Leistung und damit in ihrer Gültigkeit ebenso wie in ihrer Relativität im Beratungsprozess verfügbar werden. Auch die Lernprozesse und Lernberatungen in den verschiedenen Fächern des Studiums werden sich so gegenseitig zum Kontext. Zum Gegenstand des Lernprozesses wird das unmittelbar in den Studienmaterialien realisierte disziplinäre Wissen daher nicht an sich, sondern im weiteren Horizont einer Entwicklung des Verständnisses vom Lernen und dem eigenen professionellen Handeln in Bezug auf dieses Lernen.

Der analytische und auch konzeptionelle Blick, den wir auf Lernberatung richten, löst daher die spezifische Geltung der disziplinären Fachlichkeit nicht zugunsten der Subjektivität der individuellen Aneignung auf. Die Disziplinarität und das disziplinäre Wissen behalten eine Dignität, die im Beratungsprozess von den Lehrenden auch vertreten wird, aber nicht mit dem Ziel, dieses disziplinäre Wissen zu vermitteln, sondern mit dem Ziel, es in einem deliberativ offenen Beratungsprozess zu relationieren (vgl. Kossack in diesem Band). Auch als Beratende bleiben Dozierende eines Fachs damit Expert/innen des Wissensfeldes, das sie in der Hochschullehre vertreten. In der Rolle der Berater/in treten sie aber zugleich in eine Distanz zu diesem Wissensfeld. Diese Distanz soll ihnen erlauben, Lernenden beim Eintreten in diese Wissensfelder zu begleiten. In einer beratenden Vermittlung im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung treten daher die verschiedenen Quellen der Lesartenbildung im Professionalisierungsprozess und ihre Konstruktionsweisen in Beziehung und werden thematisch.

Die Lernberatung wird so zum Ort der Thematisierung und des Aufbaus von Professionalität. Die Tätigkeit des Beratens wird nicht als Vermittlung im Sinn einer „Über“-Mittlung von Wissen einer Expert/in an eine Noviz/in be-

griffen, sondern als „Ver“-Mittlung im eigentlich Sinn, weil Lesarten miteinander vermittelt werden. Das bedeutet (a) verschiedene Lesarten in Beziehung zu setzen und (b) Lesarten in ihren Geltungsbedingungen und Konstruktionsweisen reflexiv zu machen. Das sokratische Modell der Beratungsbeziehung ist dafür nach wie vor leitend, denn es sind die Berater/innen, deren Professionalität darin besteht, Lesarten und ihre Konstruktionsweise zu erkennen und Situationen wahrscheinlich zu machen, in denen diese in ihrer Konstruiertheit sichtbar werden. In der differenztheoretischen Lernberatung wird nicht davon ausgegangen, dass es sich dabei um eine machtfreie Beratungsbeziehung handelt und auch nicht, dass die Lernenden diese per se als eine Befreiung erfahren. Reflexivität – ob sie sich nun auf das zu steigernde Subjekt oder auf das Eintreten in die Komplexität von Wissensfeldern bezieht – ist eine Zumutung. Sie bleibt hartes Ringen um Verwirklichung (Heydorn). Die sokratische Aufforderung zum Selbstbezug zielt dabei nicht auf die Artikulation der Innerlichkeit, sondern auf die Steigerung des Logos der Dinge, der sich als Wissensfeld vermittelt über die reflexive Verfügung der eigenen Sichtweisen zeigt.

#### *4.4 Beratung als empirischer Gegenstand*

Die Argumentationen in diesem Band zielen nicht darauf ab, eine neue und andere Form der Lernberatung zu postulieren, sondern darauf, sie analytisch zu fassen und empirisch zu untersuchen. Eine differenztheoretische Lernberatung war der Einsatz im Projekt @rs. Die Lehrenden haben diesen Einsatz auf ihre Weise umgesetzt und in eine reale Praxis der Lernberatung transformiert. Diese Praxis ist nicht nur vom konzeptionellen Einsatz einer differenztheoretischen Lernberatung geprägt. In der realen Lernberatungspraxis finden sich Handlungselemente des Unterrichtens ebenso wie solche aus den Therapeuten. Dies ist unvermeidlich. Es ist ein Mythos der experimentellen Unterrichtsforschung, dass man Professionellen einer Experimentalgruppe ein Konzept vorlegen könne, das sie dann umsetzen, ohne dass sie es unter dem Einfluss ihrer professionellen Biografie, Erfahrungen und Überzeugungen, der lehrenden Praxis, in der sie bereits stehen, jeweils zu etwas wesentlich Anderem zu machen. Der konzeptionelle Anspruch an Lernberatung ist nur ein Moment der empirisch sichtbar werdenden Beratungspraktiken und ihrer interaktionellen Dynamik. Der empirische Blick gilt daher der Frage, welches Lernen und Lehren sich in den hier beobachteten Beratungssettings ereignet hat.

Die Verschiebung des Beratungsverständnisses in den bisherigen Argumentationen ist für den empirischen Blick dennoch entscheidend, weil sich die auf Beratung gerichteten Forschungsfragen notwendig an einer bestimmten Modellierung des Beratungsprozesses orientieren.<sup>20</sup> Die Selbstlernarchitektu-

---

20 Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand der Beratungsforschung kann hier nicht geleistet werden. Während für die Erwachsenenbildung Gieseke, Käßpinger



ren und die differenztheoretische Lernberatung bilden insofern nicht nur ein didaktisches Konzept, sondern zugleich eine pädagogische Theorie als Analytik, um Lern- und Beratungsprozesse zu fassen und für die empirische Forschung zu spezifizieren.

Der Titel des Bandes „Lernberatung im Professionalisierungsprozess“ bringt diese Spezifizierung zum Ausdruck. Die von Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter und Daniel Wrana in diesem Band verfolgten Forschungsfragen lauten: Wie vollzieht sich das Eintreten in das Wissensfeld professionellen Handelns in der pädagogischen Handlungsform der Lernberatung? Welche Lesarten des Feldes entwickeln Studierende und wie werden diese Lesarten in den Lernberatungsinteraktionen prozessiert, wie stabilisieren sie sich, wie werden sie brüchig, wie transformieren sie sich? Welche Strategien setzen Lernberater/innen ein, um Lesarten zu rahmen, sie zu irritieren und eigene Lesarten ins Spiel zu bringen? In welchen Spielzügen und unter welchen Bedingungen werden die Lesarten von Gegenständen des Feldes in den Beratungen reflexiv? Es geht also um die empirische Beobachtung von Lernprozessen innerhalb von Lesarten einerseits, insofern diese Lesarten in Beratungen als „Wirklichkeit“ erst konstruiert werden, und andererseits, insofern diese Lesarten Momente eines umfassenderen Professionalisierungsprozesses und des Eintretens in ein Wissensfeld professionellen Handelns sind. Auch die Untersuchungen der anderen Autoren und Autorinnen dieses Bandes lassen sich vor dem Hintergrund dieser analytischen Begriffe und Zusammenhänge einordnen, auch wenn sie nicht unbedingt davon ausgehend angelegt sind. Jürg Zurmühle stellt die Frage, wie Körperlichkeit und Emotionalität in der Lernbiografie einerseits und der Aktualität des musikalischen Tuns andererseits die Weisen des Eintretens in das Wissensfeld der Musik/Musikpädagogik bestimmen, darin mögliche Lern- und Entwicklungspfade spüren oder zunächst verschließen und wie die Arbeit an den Lesarten in der Lernberatung sich produktiv auf diese Erfahrungen beziehen kann. Die Studie von Thomas Huber arbeitet an der Frage, inwiefern die Spielzüge in den Lernberatungen auf die Technologien der Therapeutiken Bezug nehmen und Kathrin Berdelmann untersucht, welche Transformationen der „Zeitigung“ der Wissensfelder beim Eintreten von Lernenden zu leisten sind, insofern das Wissensfeld im Lernen nicht repräsentiert, sondern in seiner Zeitstruktur reartikuliert wird. Die

---

und Otto (2007) die Beratungsprozessforschung 2007 noch als Desiderat proklamiert haben, sind außer unseren eigenen Analysen (Maier Reinhard 2008a; Wrana 2008b; Maier Reinhard 2010) weitere Arbeiten erschienen (vgl. auch Nittel 2009: 16): Clinton Enoch fokussiert die Wissensvermittlung in der Bildungsberatung (Enoch 2011), Harald Geißler (2010) spezifiziert das Coaching als spezifische pädagogische kommunikative Gattung, Beratung in schulischen Prozessen untersucht Bräu (2007). Lernbegleitung wird vom kognitiv-konstruktivistischen Standpunkt in Videoanalysen untersucht (z.B. Schauble et.al. 1995; Kobarg/Seidl 2007). Die Therapeutiken können auf eine lange Tradition differenzierter Beratungsprozessforschung blicken (z.B. Bergmann 1999; Kallmeyer 2000) und das Beraten in Organisationen wird zu einem intensiven erziehungswissenschaftlichen Fokus (Göhlich u.a. 2007; 2010).



Beiträge von Ludwig und Kossack lassen sich ebenfalls im Kontext der Kontroverse von Unterrichten versus Beraten lesen. Joachim Ludwig kritisiert das Konzept der Lernberatung in Wissensfeldern vom Standpunkt der humanistischen Therapeutiken und legt nahe, dass die subjektwissenschaftliche Beratung dieser Aufgabe besser gewachsen wäre.<sup>21</sup> Während er die im Lernprozess sichtbar werdenden Widersprüche des Beratungsverhältnisses nochmals mit dem Einsatz überbietet, sie hätten doch ausgeräumt werden können, wenn man sie den Lernenden nur transparent macht, so arbeitet Peter Kossack heraus, mit welchen Praktiken eine Lernberatung als Lernentwicklungskommunikation jenseits der Therapeutiken geführt werden kann.

## Literatur

- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, Rolf (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 14–36.
- Arnold, Rolf (2005): Autonomie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 1, S. 37–46.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Aurin, Kurt (1980): Beratung. In: Schiefele, Hans; Krapp, Andreas (Hg.): Handlexikon der pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, S. 42–47.
- Ausubel, David P. (1974): Psychologie des Unterrichts (Bd. 1). Weinheim: Beltz.
- Aulerich, Gudrun u.a. (2005): Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeption und Konzepte. QUEM-Report. 90. In: Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM.

---

21 Ludwigs Lesart der Arbeiten von Forneck und der Bedeutung der „Diagnose“ in diesem Konzept teile ich nicht. Es ist richtig, dass das Konzept der differenztheoretischen Lernberatung in den frühen Arbeiten noch sehr knapp ausgearbeitet war und es ist eben auch richtig, dass die differenztheoretische Lernberatung im Unterschied zur subjektwissenschaftlichen durchaus einen Wert in der Dignität von Wissensfeldern sieht. Ludwig identifiziert allerdings aus der Position der beratenden Therapeutiken heraus die differenztheoretische Lernberatung mit den Praktiken des Unterrichts und schließt seine Lektüre der Arbeiten Fornecks in diesem Sinne kurz. In dem differenziellen Spiel, in dem es mit dem Unterrichten und dem Beraten nur zwei logische Seiten gibt, ist dies wohl auch schlüssig. Die Argumentation in dem vorliegenden Artikel zielt darauf, diese logische Dualität zu überschreiten.

- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster: Waxmann.
- Bartelheimer, Peter (2005): Deutschland im Umbruch. In: Baethge, Martin (Hg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen; erster Bericht*. Wiesbaden: VS, S. 11–36.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9. 4, S. 469–520.
- Bergmann, Jörg (1999): Diskrete Exploration: Über die moralische Sinnstruktur eines psychiatrischen Frageformats. In: Bergmann, Jörg; Luckmann, Thomas (Hg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral* (Bd. 2). Von der Moral zu den Moral. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 169–190.
- Bollnow, Otto Friedrich (1959): *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bräu, Karin (2007): Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden: VS, S. 173–196.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brunner, Ewald Johannes (2004): Systemische Beratung. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hg.): *Das Handbuch der Beratung* (Bd. 2). Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt, S. 655–661.
- Caruso, Marcelo (2010): *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Collins, Allan M.; Brown, John S.; Newman, Susan E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Ed.): *Knowing, learning, and instruction : essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 453–494.
- Demirovic, Alex (2003): Stroboskopischer Effekt und die Kontingenz der Geschichte. Gesellschaftstheoretische Rückfragen an die Regulationstheorie. In: Brand, Ulrich; Raza, Werner (Hg.): *Fit für den Postfordismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 43–57.
- Derrida, Jacques (1996): *Marx Gespenster*. Frankfurt: Fischer.
- Dewe, Bernd (1997): Beratung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dewe, Bernd (2005): Einheit – Differenz – Übergänge. Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie. In: Dewe, Bernd; Wiesner, Giesela; Zeuner, Christine (Hg.): *Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Report 1/2005. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Kommission Erwachsenenbildung der DGFE*. Bonn: DIE, S. 150–157.

- Dewe, Bernd; Weber, Peter J. (2007): Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dräger, Horst; Günther, Ute; Thunemeyer, Bernd (1997): Autonomie und Infrastruktur. Zur Theorie, Organisation und Praxis differentieller Bildung. Frankfurt a.M.: Lang.
- Duttweiler, Stefanie (2007): Beratung als Ort neoliberaler Subjektivierung. In: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank; Stehr, Johannes (Hg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS, S. 261-276.
- Enoch, Clinton (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden: VS.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 23. und 24. März 2000. [[http://www.oeh.ac.at/uploads/media/lisbon\\_presidency.pdf](http://www.oeh.ac.at/uploads/media/lisbon_presidency.pdf), zuletzt abgerufen am: 11.11.2007].
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS, 2. Aufl
- Fittkau, Bernd (2003): Ressourcenaktivierende Kurzzeit-Beratung. In: Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard; Thiel, Heinz-Ulrich (Hg.): Pädagogische Beratung. Paderborn: Schöningh, S. 143–149.
- Fischer, Diana (2010): Transformationen der Arbeitswelt. Eine empirische Untersuchung von weiterbildnerischen Coachingprozessen. Gießen: Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften. [Unveröffentlichte Diplomarbeit]
- Forneck, Hermann J. (2005): Selbstsorge und Lernen. Umriss eines integrierten Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, Hermann; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (Hg.): Selbstlernumgebungen. Ein Band zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 6–48.
- Forneck, Hermann J. (2006a): Die Sorge um das eigene Lernen. Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck Hermann J.; Gyger, Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 37–88.
- Forneck, Hermann J. (2006b): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2003): Ein verschlungenes Feld. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Bielefeld: wbv.
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Foucault, Michel (1989): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit III. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1996): Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2001): L'hermeneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981–1982. Paris: Gallimard/Seuil.

- Foucault, Michel (2004): Sicherheit – Territorium – Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2010): Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II. Vorlesung am Collège de France, 1983-1984. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geißler, Harald (2008): Coaching – ein Bildungsrisiko? In: Ehrenspeck, Yvonne; Haan, Gerhard de; Thiel, Felicitas (Hg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden: VS, S. 193–209.
- Geißler, Harald (2010): Beratung Business Coaching als Kommunikationsgattung pädagogischer Beratung. Eine empirische Rekonstruktion. In: Göhlich, Michael; Weber, Susanne M.; Seitter, Wolfgang; Feld, Timm C. (Hg.): Organisationsentwicklung und Beratung. Wiesbaden: VS.
- Gieseke, Wiltrud; Käpplinger, Bernd; Otto, Sylvana (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30. 1, S. 33–42.
- Göhlich, Michael (1997): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Weinheim: Beltz.
- Göhlich, Michael; König, Eckard; Schwarzer, Christine (2007): Beratung, Macht und organisationales Lernen. In: Göhlich, Michael; König, Eckard; Schwarzer, Christine (Hg.): Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden: VS, S. 7–20.
- Göhlich, Michael; Weber, Susanne M.; Seitter, Wolfgang; Feld, Timm C. (Hg.) (2010): Organisationsentwicklung und Beratung. Wiesbaden: VS.
- Gruschka, Andreas (2001): Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche zum didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Jordan, Brigitte (1989): Cosmopolitical obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives. In: Social Science and Medicine 28. 9, S. 925–944.
- Helmke, Andreas (2008): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hertel, Silke (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. Münster: Waxmann.
- Hilbert, Christoph; Mytze, Ralf (2002): Strategische und methodische Ansatzpunkte zur Ermittlung des regionalen Qualifikationsbedarf. Discussion Paper FS I 02 – 211. In: Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung. [<http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/2002/i02-211.pdf>, zuletzt abgerufen am 1.1.2012].
- Hirsch, Joachim; Roth, Roland (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Postfordismus. Hamburg: VSA.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30. 6, S. 429–451.
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript.

- Höhne, Thomas (2011): Die Rationalität der Wissensvermittlung. Subjektivierungseffekte im Feld der Vermittlung von Wissen. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): Wissen. Paderborn: Schöningh, S. 99–122.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a.M.: Universität.
- Hornstein, Walter (1976): Beratung in der Erziehung. Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 22. 5, S. 173–197.
- Jergus, Kerstin; Schumann, Ira; Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 207–224.
- Dinkelaker, Jörg; Kade, Jochen (2011): Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. In: Report - Zeitschrift für Weiterbildungswissenschaft. 02, S. 24–35.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 2, S. 227–252.
- Kant, Immanuel (2000): Über Pädagogik. In: ders.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2, Werkausgabe XII. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 697–761.
- Kemper, Marita; Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.
- Kobarg, Mareike; Seidl, Tina (2007): Prozessorientierte Lernbegleitung - Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. In: Unterrichtswissenschaft 35. 2, S. 148–168.
- Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.
- Kossack, Peter (2010): Beraten in der Erwachsenenbildung. In: Zeuner, Christine (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung als Profession: Theoretische Perspektiven auf die Praxis. Weinheim: Juventa.
- Kösel, Edmund (1995): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Dallau: Laub.
- Langer, Antje; Ott, Marion; Wrana, Daniel (2006): Die Verknappung des Selbst. In: Maurer, Susanne; Weber, Susanne (Hg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.

- Ludwig, Joachim (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Ludwig, Joachim; Faulstich, Peter (Hg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 112–126.
- Ludwig, Joachim; Faulstich, Peter (Hg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 112–126.
- Maasen, Sabine; Elberfeld, Jens; Tändler, Pascal; Eitler, Maik (Hg.) (2011): *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den <langen> Siebzigern*. Bielefeld: transcript.
- Mader, Wilhelm (1976): Alltagswissen, Diagnose, Deutung. Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 22. 5, S. 699–714.
- Mader, Wilhelm (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten der didaktischen Theorie. In: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hg.): *Pluralisierung des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61–81.
- Magnus, Stephan (2001): *E-Learning. Die Zukunft des digitalen Lernens im Betrieb*. Wiesbaden: Gabler.
- Maier Reinhard, Christiane (2008): Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Budrich, S. 249–311.
- Maier Reinhard, Christiane (2010): Vom Sichtbar-Werden der Lerngegenstände. In: Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter; Wrana, Daniel (Hg.): *Die Sorge um das Lernen. Festschrift für Hermann Forneck*. Bern: h.e.p., S. 134–145.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten (2005): *Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich: Diaphanes.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7. 1, S. 36–43.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, S. 655–664.
- Mollenhauer, Klaus (1965): “Führung” und “Beratung” in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle.
- Neuweg, Hans-Georg (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Nittel, Dieter (2009): Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 59, S. 5–18.
- Oelkers, Jürgen (1996): *Reformpädagogik*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. *Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie*. Konstanz: UVK.
- Ott, Marion; Wrana, Daniel (2010): *Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer*

- Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Angermüller, Johannes; Dyk, Silke van (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.: Campus, S. 155–182.
- Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger.
- Petrat, Gerhardt (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München: Ehrenwirth.
- Pätzold, Henning (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Platon (1957): Laches. In: Platon: Sämtliche Werke (Bd. 1). Rowohlt: Reinbek b.H., S. 151–176.
- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Markus (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 243–259.
- Pongratz, Hans J.; Voß, Günther G. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, S. 131–158.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 225–246.
- Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias; Fuchs, Michael; Füglistner, Peter; Reusser, Kurt; Wyss, Heinz (Hg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern: h.e.p., S. 151–168.
- Riemann, Gerhard; Frommer, Jörg; Marotzki, Winfried (2000): Anmerkungen und Überlegungen zur qualitativen Beratungsforschung. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt dieses Heftes. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 2, S. 217–225.
- Rose, Nikolas (1998): Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood. Cambridge: University Press.
- Rogers, Carl R. (1972/1949): Die nicht-direktive Beratung. München: Kindler.
- Rohs, Matthias; Käßpinger, Bernd (2004): Lernberatung. Ein Omnibusbegriff auf Erfolgsweg. In: Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann, S. 13–27.
- Rothe, Daniela (2011): Lebenslanges Lernen als Programm: Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schank, Roger C.; Abelson, Robert P. (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.



- Schauble, Leona; Glaser, Robert; Duschl, Richard A.; Schulze, Sharon; John, Jenny (1995): Students' understanding of objectives and procedures of experimentation in the science classroom. In: *Journal of the Learning Sciences* 4. 2, S. 131–166.
- Schiersmann, Christiane; Remmele, Heide (2005): *Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 153–167.
- Siebert, Horst (2001): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied: Luchterhand.
- Spiro, Rand; Feltovich, Paul; Jakobson, Michael; Coulson, Richard (1992): Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext. Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In: Duffy, Thomas M.; Jonassen, David H. (Eds.): *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 57–75.
- Tiefel, Sandra (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zum professionellen Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter; Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. Weinheim: Beltz, S. 129–139.
- Thiel, Heinz-Ulrich (2003): Lösungsorientierte und neurolinguistische Beratungsansätze. In: Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard; Thiel, Heinz-Ulrich (Hg.): *Pädagogische Beratung*. Paderborn: Schöningh, S. 135–142.
- Timmermann, Dieter (2002): Bildungsökonomie. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske, S. 81–122.
- Traue, Boris (2010): *Das Subjekt der Beratung*. Bielefeld: transcript.
- Usher, Robin; Edwards, Richard (1995): Confessing All? A Postmodern Guide to the Guidance and Counseling of Adult Learner. In: *Studies in the Education of Adults*. 27, S. 923.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H; Jackson, Don D. (1969/1967): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Wrana, Daniel (2003): Die Karriere lebenslangen Lernens. Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem. In: *Führe mich sanft. Gouvernementalität – Anschlüsse an Michel Foucault*. Frankfurt a.M.: Universität [http://www.copyriot.com/gouvernementalitaet/pdf/wrana.pdf, zuletzt abgerufen am 1.2.2012].
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, Daniel (2008a): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): *Autonomie und Struktur*



- in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen: Budrich, S. 31–102.
- Wrana, Daniel (2008b): Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31. 4, S. 23-32.
- Wrana, Daniel (2009a): Zur Organisationsform selbstgesteuerter Lernprozesse. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27. 2, S. 163–174.
- Wrana, Daniel (2009b): Economization and Pedagogization. In: Peters, Michael A.; Olssen, Marc; Besley, A.C.; Maurer, Susanne; Weber, Susanne (Hg.): Governmentality Studies in Education. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wrana, Daniel (2011): Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumption in diskursiven Praktiken. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs Macht Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 229–245.